علــم الـنفــس الإرتقـــــائـى

سيكولوچية الطفولة والمراهقة



علم النفس الإرتقائى

سيكولوچية الطفولة والمراهقة

أ.د. علاء الدين كفافى
أستاذ ورئيس قسم الإرشاد النفسى
معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة

١٩٩٧

مؤسسة الأصالة

تصميم وإخراج الغلاف : وائل كفافى

مؤسسة الأصالة
الحى العاشر - مدينة نصر - القاهرة
ت : ٤٠٨١٥٦٤

بسم الله الرحمن الرحيم

وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ
(١٢) ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ (١٣) ثُمَّ خَلَقْنَا
ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا
ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ
خَلْقًا ءَاخَرَ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ (١٤)

صدق اللّـه العظيـم

رب اشرح لى صدرى . ويسر لى أمرى .

واحلل عقدة من لسانى. يفقهوا قولى.

اللهم إنى أعوذ بك من العجب بما أحسن

كما أعوذ بك من التكلف لما أحسن

تقديم

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على نبينا محمد وبعد،،

تقوم عملية التعلم التى يعتمد عليها معظم النشاط الإنسانى على أساسين رئيسيين هما المتعلم وعملية التعلم، وبالتالى فمن يريد أن يفهم التعلم عليه الآن يقف على سيكولوچية المتعلم وكيف ينمو ويرتقى، وعلى طبيعة عملية التعلم وكيف تحدث وتتم. ومن هنا تأتى أهمية دراسة علم النفس الإرتقائى أو علم النفس النمائى من حيث أنه الفرع من علم النفس الذى يهتم بدراسة سيكولوچية المتعلم أو الفرد بصفة عامة فى كل أحواله، من بدايته كبويضة مخصبة والى أن تنتهى حياته. وبمعنى آخر فأن علم النفس الإرتقائى يدرس أثر الزمن على الظاهرة السيكولوچية راصدا ومفسرا لكل التغيرات الإرتقائية التى تعترى الفرد فى كل جوانب شخصيته طوال حياته .

ولذلك لانكاد نلقى أحدا لايجد فى المادة التى يقدمها علم النفس الإرتقائى شيئا مفيدا له أو شيئا هو فى حاجة اليه. فهذه المادة تكون مفيدة لمن يعمل أو يعد نفسه للعمل فى مجالات التعليم والتمريض والإقتصاد والمنزلى والطب والخدمة الإجتماعية وغيرها ، بل أن هذا العلم يقدم مادة لصيقة بحياة الأفراد الشخصية وبالخبرات التى مروا بها ، فقد كانوا أطفالا ، وكثير منهم يتعاملون مع الأطفال فى عملهم ومهنهم أو عندما يمارسون أبوتهم وأمومتهم .

وهذا الكتاب يحاول أن يقدم المادة الأساسية المتعلقة بمرحلتى الطفولة والمراهقة بأسلوب يمزج بين العرض المبسط والواضح للتغيرات الإرتقائية والنظرة المفسرة التى تربط التغيرات معا وتصلها بالنظريات والتوجهات الكبرى فى مجال علم النفس الأب، كما يهتم الكتاب ببيان المطالب النمائية والتربوية وألوان الرعاية

التى يمكن أن تقدم للأطفال والمراهقين، كل ذلك فى ضوء أحدث الإتجاهات فى بحوث علم النفس الإرتقائى حتى منتصف التسعينات .

وقد عولجت موضوعات الكتاب فى ثلاث وحدات أساسية. تناولت الوحدة الأولى مفهوم الإرتقاء والنمو ونظرياته فى الباب الأول (الفصلان الأول الثانى)، وتناولت الوحدة الثانية سيكولوچية الطفولة (فى الفصول من الثالث الى السابع)، بينما تناولت الوحدة الثالثة سيكولوچية المراهقة (فى الفصول من الثامن الى العاشر). وكل مايرجوه المؤلف هو أن يسهم هذا الكتاب - مع أخوة سبقوه من الكتب التى كتبها أساتذته وزملاؤه الكرام - فى توضيح مضامين ومناهج هذا العلم على النحو الذى يسهم فى تحقيق أهداف الإعداد المهنى أو الفائدة التطبيقية أو حتى المتعة الذهنية حسب ما ينشد القارئ .

واللهم هذا جهدى أقدمه خالصا لوجهك الكريم وأدعو الله للجميع ولى بالتوفيق. والله من وراء القصد .

علاء الدين كفافى
القاهرة فى
٦ نوفمبر ١٩٩٧

يود المؤلف أن يشكر العاملين بمكتب فاين برنت *Fine Print* الذين تولوا طباعة الكتاب وإخراجه. جزاهم الله عنه خير الجزاء .

فهرس إجمالى للموضوعات

علم النفس الإرتقائى
سيكولوجية الطفولة والمراهقة

الباب الأول
علم النفس الإرتقائى - الموضوع والنظرية

الباب الثانى
سيكولوجية الطفولة

الباب الثالث
سيكولوجية المراهقة

الباب الأول

علم النفس الإرتقائى
الموضوع والنظرية

الفصل الأول

التعريف بعلم النفس الإرتقائى

الفصل الثانى

علم النفس الإرتقائى والنظرية

الفصل الأول

التعريف بعلم النفس الإرتقائى

- نشأة وتطور علم النفس الإرتقائى
- مفهوم النمو وضروب التغير التى تحدث فيه
- المميزات العامة للنمو النفسى
- تقسيم فترة النمو إلى مراحل
- العوامل التى تؤثر فى النمو
  - الوراثة والبيئة
  - النضج والتعلم
  - التكوين الغدى
  - التنشئة الإجتماعية
- مناهج البحث فى علم النفس الإرتقائى

الفصل الأول

التعريف بعلم النفس الإرتقائى

مقدمة :

علم النفس الإرتقائى أو علم النمائى Developmental psychology هو أحد فروع علم النفس النظرية، ويدرس الظاهرة السلوكية فى بعدها الزمنى. أو هو يدرس أثر الزمن فى الظاهرة السلوكية. فاذا كان علم النفس بصفة عامة يدرس الظاهرة السلوكية من مختلف جوانبها ، ويهدف الى الكشف عن القوانين والمبادئ التى تحكم حركة الظاهرة السلوكية، فأن علم النفس الإرتقائى يختص بدراسة أثر بعد الزمن على الظاهرة السلوكية منذ بدء الحياة وتكوين الجنين وحتى نهاية الوفاة

والإرتقاء خاصية للظاهرة السلوكية فى جميع جوانبها ، فالكائن الحى مزود بكل ما من شأنه أن يجعله ينمو، والأنسان ينمو فى كل جوانبه الجسمية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية، نموا يتوازى ويتواكب مع النمو الذى يحدث فى الحياة الإجتماعية من حوله .

وقد كان علم النفس الإرتقائى فى بدايته يهتم بفترة النمو الأولى فى حياة الأنسان، أى فى مرحلة الطفولة، ربما لأنها الفترة التى يحدث فيها أكبر قدر من التغيرات فى فترة زمنية قصيرة. ولكن ميدان علم النفس الإرتقائى أمتد بعد ذلك حتى شمل مرحلة المراهقة والشباب والكهولة فالشيخوخة والى نهاية العمر. فعلم نفس الطفولة Child psychology كتخصص علمى أكاديمى يندرج تحت تخصص أكبر وهو علم النفس الإرتقائى (أو علم النفس النمائى) Developmental psychology ذلك العلم المتعلق بالنظريات والإتجاهات الإرتقائية والتغيرات النمائية التى تحدث طوال الحياة. وأن كان الكتاب الحالى يتعلق بمرحلتى الطفولة والمراهقة

فقط من مراحل النمو، رغم أنه يحمل عنوان "علم النفس الإرتقائى" .

وفى هذا الفصل الأول التمهيدى سنعرض للموضوعات الأتية :

- نشأة وتطور علم النفس الإرتقائى .
- مفهوم النمو وضروب التغير التى تحدث فيه .
- مبادئ النمو وخصائصه (المميزات العامة للنمو النفسى) .
- العوامل التى تؤثر فى عملية النمو .
- مناهج البحث فى علم النفس الإرتقائى .

نشأة وتطور علم النفس الإرتقائى

فى العصور القديمة :

لم يفت الإنسان أن ينتبه الى ظاهرة النمو منذ أقدم العهود. فهو يراها حوله فى كل الكائنات الحية من نبات وحيوان وإنسان، حيث تبدأ هذه الكائنات صغيرة ثم تكبر الى أن تشيخ وتموت. كما أن الأنسان قد إنتبه الى حركة الجنين فى بطن أمه، ووجدت كتابات فرعونية فى مصر القديمة تدل على إدراكهم لهذه الظاهرة إشتملت على بعض الأدعية والتعليمات الطبية لأم الوليد الجديد، وكانوا يعرفون عملية التلقيح وأن الحياة تبدأ باتحاد الحيوان المنوى الذكرى مع البويضة الأنثوية. ومن زار معبد دندرة فى محافظة قنا بصعيد مصر يرى بعض النقوش على جدران المعبد تصور مراحل تطور الجنين بصورة تدعو الى الدهشة، وتثير التساؤل عما كان معروفا لدى القدماء المصريون من معلومات عن هذا الموضوع .

وقد حفلت كتابات الفلاسفة اليونانية بكثير من الأراء حول ظاهرة النمو والحياة والعوامل المؤثرة فيهما. ففى كتاب «الأراء الطبيعية» الذى كتبه "فلوطرخس" نجد تلخيصا لأراء الفلاسفة اليونانيين فى كيفية حدوث الحمل، وكيف

يكتسب الجنين الحركة وسائر مظاهر الحياة، وكيف يولد الطفل المشوه أو الممسوخ، ولماذا لا تلد بعض النساء، وكيف تتكون التوائم، وكيف يحدث الشبه بين الآباء والأبناء. بل أن الفكرة الشائعة بين الناس من أن فرصة ولادة الجنين وإستمرار حياته عندما يبلغ سبعة أشهر أكبر من فرصته إذا بلغ الشهر الثامن، هذه الفكرة الشائعة ظهرت فى الفكر اليونانى (فلوطرخس، فى كتاب الأراء الطبيعية ص ١٧٢-١٨٠). ويتحدث أرسطو حديثا مستفيضا عن كثير من جوانب ظاهرة النمو وعن أسباب طول العمر وقصره فى مقالته الثالثة فى كتاب الحاس والمحسوس (أرسطو كتاب الحاس والمحسوس ص ٢٣٣-٢٣٩). كما أهتم أفلاطون قبل أرسطو بالطفل بعد ميلاده. وكان إهتمامه أكبر فى توفير ظروف تنشئة معينة من شأنها أن تجعل هذا الطفل مواطنا صالحا فى مجتمع الجمهورية المثالى الذى تخيله أفلاطون .

فى العصور الوسطى:

كاد المفكرون فى العصور الوسطى الأوربية أن يكتفوا بترديد آراء الفلاسفة اليونانيين وشرحها والتعليق عليها. وأهم ما كان يميز هذه الفترة فى مسيرة علم النفس النمائى أن المفكرين لم ينظروا الى الطفل باعتباره طفلا - أى إنه يختلف عن الراشد الكبير فى قدراته وإستعداداته وميوله - بل كان جل إهتمامهم منصبا على الراشدين والذكور منهم بصفة خاصة. أما الأطفال فلم يلتفت إليهم أحد أو - كما يقول "واطسون" و"لندجرين" - أن الفروق بين الأطفال والكبار قد أغفلت ولم ينتبه إليها أحد (Watson, Lindgreen, 1979, 4-6) فأهمل الأطفال لأنهم كائنات بشرية لم يكتمل نموها بعد، كما أهملت المرأة بأعتبارها كائنا بشريا ناقصا، كما كانت تعتقد كثير من الحضارات القديمة والوسيطة .

أما الفكر العربى الإسلامى فقد إنتبه بقوة الى ظاهرة النمو بفعل الآيات القرآنية الكريمة التى تحدثت عن أصل مادة الإنسان، وعن مراحل نموه وعن أوجه الشبه بين الطفولة والشيخوخة، وعن سن النضج عند الإنسان فى منتصف العمر وعن مدة الرضاعة. ولنقرأ ونتدبر الآيات الكريمة : " هو الذى خلقكم من تراب ثم

من نطفة ثم من علقه ثم يخرجكم طفلا، ثم لتبلغوا أشدكم ثم لتكونوا شيوخا ومنكم من يتوفى من قبل ولتبلغوا أجلا مسمى ولعلكم تعقلون "، "يا أيها الناس إن كنتم فى ريب من البعث فأنا خلقناكم من تراب ثم من نطفه ثم من علقة ثم من مضغة مخلقة وغير مخلقة لنبين لكم ونقر فى الأرحام ما نشاء الى أجل مسمى ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم من يرد الى أرذل العمر لكيلا يعلم من بعد علم شيئا " (الحج ٥) ، "ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين، ثم جعلناه نطفه فى قرار مكين ثم خلقنا النطفه علقة، فخلقنا العلقة مضغة، فخلقنا المضغة عظاما، فكسونا العظام لحما، ثم أنشأناه خلقا أخر فلتبارك الله أحسن الخالقين". (المؤمنون ١٢-١٣) .

ويشير القرآن الى المدة المناسبة لرضاعة الطفل فى قوله : "والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن بالمعروف". ويرى "أبن خلدون" أن الجيل أربعين عاما إعتمادا على الآية الكريمة : "حتى إذا بلغ أشده وبلغ أربعين عاما قال رب أودعنى أن أشكر نعمتك التى أنعمت على وعلى والدى. وأن أعمل صالحا ترضاه". وقد وجهت هذه الآيات وغيرها فلاسفة المسلمين الى الحديث عن أهمية تربية الطفل، وعن دور الأسرة فى ذلك، وعن أفضل الأساليب التى يسلكها الآباء لتحقيق تربية صالحة لأبنائهم. ومن مظاهر إنتباه العرب الى مراحل النمو إطلاقهم التسميات المختلفة التى تميز مرحلة عمرية على أخرى سواء للذكر أو للأنثى. فالطفل الذكر وليد وصديغ ورضيع وفطيم حتى سن الفطام، وهو مجوس ودارج وخماس ومثغور ومثغر وناشئ حتى يصل الى سن العاشرة ثم يافع فشاب فكهل، وكذلك فالطفلة الأنثى وليدة وكاعب وناهد ومعصر وعانس حتى تصل الى سن البلوغ الجنسى، وخسور ومسلف ونصف إذا كانت بين الشباب والتعجيز، ثم شهلة وشهيرة وحيزبون بعد ذلك . (عن إسماعيل، غالى، ١٩٨١، ٤٤-٤٥)

في العصور الحديثة :

إذا أخذنا الإهتمام بالطفل - من حيث كونه طفلا يختلف عن الراشد الكبير من حيث إهتماماته وميوله وأساليب تفكيره - معيارا لتبلور الفكرة التى إنطلق منها علم النفس الإرتقائى. فأننا نقول أنه سواء فى العصور القديمة أو العصور الوسيطة - باستثناء كتابات بعض الفلاسفة المسلمين عن الأطفال وضرورة رعايتهم بما يتفق ومرحلة نموهم - لا نلمح شيئا ذا قيمة يتعلق بنشأة هذا العلم. وعلى هذايؤرخ لنشأة علم النفس الإرتقائى من خلال تطور الإهتمام والوعى بمرحلة الطفولة وبما يسمى بعلم نفس الطفل Child Psychology باعتباره النواه لعلم النفس الإرتقائى الذى يدرس ظاهرة الإرتقاء والتغيرات التى تصاحبها طوال الحياة كما أسلفنا .

من أول الكتاب فى العصر الحديث الذين لفتوا النظر الى موضوع الطفولة الفيلسوف الأنجليزى "جون لوك" John locke (١٦٣٢-١٧٠٤) الذى كان يعتقد أن الأطفال مختلفون تماما عن الكبار، ويستحقون لذلك رعاية خاصة. وقد نشر فى عام ١٦٩٣ رسالة حوت بعض الأفكار المتعلقة بتربية الطفل. وقد رأى فى هذه الرسالة أن نسمح للأطفال بالتعبير عن مشاعرهم، لأن هذا حقا من حقوقهم علينا. وألا يصادر هذا الحق إلا عند الضرورة. ورأى ألا يرسل الأطفال للعمل كاجراء فى المزارع والمصانع التى تملكها الأسر الأخرى. وقد طالب الآباء بأن يبقوا الى جانب أبنائهم أطول مدة ممكنة وأن يشاركوهم اللعب وممارسة الرياضة. وقد كان لأراء "لوك" أثر كبير عند عامة الناس رغم أن كتاباته كانت موجهة بالدرجة الأولى الى طبقة النبلاء الأنجليز .

وقد كان لـ "جان جاك روسو" Jean Jacques Rousseau (١٧١٢-١٧٧٨) أيضا أثر كبير على الإتجاهات نحو الطفولة والأطفال فقد كتب كتابه المشهور عن «إميل» وفيه طالب المربون أن يتركوا الطفل ينمو فى أحضان الطبيعة وأن يقلل المربون تدخلهم لأن الطبيعة خيرٌ وكل شئ خير طالما كان بعيدا عن تعقد الحياة

الإجتماعية الحديثة. وقد كان حديث "روسو" عن الطبيعة الخيرة للطفل إنكارا للأفكار التى كانت شائعة وتحمّل الإنسان الخطيئة منذ ولادته. ويصر "روسو" على أن يعامل الأطفال باحترام، وأن ينظر إليهم كذوات مستقلة بذاتها لها مطالبها التى يجب أن تكون موضع إهتمام الكبار. ومن أهم آراء "روسو" التربوية إنه كان يعارض ميل الكبار أحيانا الى تعليم الأطفال المزيد من الخبرات لإعدادهم الإعداد الصحيح للحياة وكان يسمى هذا بالتدريس الزائد Overteaching. وقد قامت حركة فلسفية تربوية معتمدة على آراء "روسو" فى تربية الأطفال، وكان "روسو" يعتبر أن الطفل ليس كائنا سلبيا يستقبل ما يتعرض له - كما كان يظن لوك - بل كائن إيجابى وفعال فى البيئة التى يعيش فيها. وقد كان لآراء "روسو" تأثير كبير على معظم العلماء الذين إنشغلوا بدراسة الطفولة .

وهناك رائد أخر حفظ تاريخ علم النفس الإرتقائى أسمه" جاهان هيزيش بستالوتزى" Johann, H. Pestalozzi (١٧٤٦-١٨٢٧) والذى دعا بقوة الى ضرورة فهم سلوك الأطفال وكان ممن أكدوا الطبيعة الخيرة للطفل. وكان إسهامه الكبير هو إلقائه الضوء على أهمية الأم فى تربية الطفل باعتبارها المعلم الأول له. وقد حث الأمهات على التعبير عن مشاعرهن الأمومية نحو أطفالهن. وأرجع أهمية الأم الى أنها ناقلة العلم والمعرفة للطفل - حتى بدون أن تعى ذلك - هى تدربه على إستخدام حواسه .

الثورة الصناعية وتطور الإتجاه نحو الأطفال :

وعلى الرغم من زيوع كتابات "لوك" و"روسو"و"بستالتوزى" فأن حياة معظم الأطفال كانت لا تزال قاتمة. فكان الأطفال خاصة من أبناء الفقراء يعملون لدى أصحاب الأعمال الذين كانوا يعاملونهم باستغلال. وقد وصل هذا الإستغلال الى قمته مع النصف الثانى من القرن الثامن عشر حيث الطفرة الكبيرة فى أساليب الإنتاج فيما أصطلح على تسميته بالثورة الصناعية. فقد توسع رجال الأعمال فى تجنيد وتسخير القوى العاملة وفى مقدمتها الأطفال الذين كانوا يعملون فى ظروف

سيئة جدا لساعات طويلة. ويكفى للدلالة على قسوة الظروف التى كان يعمل فى ظلها الأطفال، أن البرلمان الأنجليزى أجاز تشريعا عام ١٨٠٢ يحدد ساعات العمل اليومية للأطفال بأثنتى عشر ساعة، وكانت ست عشر أو أكثر يوميا، ومنع تشغيل الأطفال دون سن التاسعة. ولكن هذه التشريعات لم تكن مستندة الى سلطة تضمن تنفيذها فظلت حبرا على ورق لفترة طويلة .

ولم يقابل الأطفال القسوة فى المصانع وأماكن العمل فقط، ولكن فى المنازل أيضا فقد ساد إعتقاد بين الآباء بأن التربية الخشنة هى التى تصقل الأطفال وتجعل منهم رجالا يعتمد عليهم فيما بعد. «وقد كتبت أحد الأمهات الأمريكيات من الطبقة الوسطى فى جريدة نسائية عام ١٨٣٤ تصف الأساليب التى إتخذها زوجها مع أبنتهما البالغة من العمر ستة عشر شهرا عندما رفضت أن تنادى أمها بـ (عزيزتى ماما) فقد حبسها منفردة فى حجرة وظل يسمع صراخها، ثم أخرجها وأمرها أن تنادى أمها بعزيزتى، وعندما رفضت ضربها بالسوط، وظل يفعل ذلك ويأمرها أن تفعل ما يريد. وظلت الأبنة ترفض لمدة أربع ساعات حتى رضخت فى النهاية» (Waston, Lindgreen, 1979, 8) .

ولكن عندما وصلت الثورة الصناعية الى أوجها أدرك رجال الأعمال كما أدرك الآباء إن من الخير أن يتعلم الأطفال فى المدارس. فقد تطورت الصناعة ولم يعد يكفى فى العمل المهارة اليدوية والقوة العضلية، وأصبحت الأعمال معقدة ولا يصلح لتعلمها مجرد التقليد كما كان الحال من قبل. بل أصبحت تحتاج الى عمال على درجة عالية من الفهم والمهارة الذهنية، والى أن يعمل العمال كمجموعات. وكان التعليم الذى يقدم للأبناء فى هذا الوقت لا يزيد على القراءة والكتابة وبعض الخبرات التى من شأنها أن تجعل الطفل يفهم العالم المحيط به ونظمه وتقاليده وممارساته. وفى نهاية القرن التاسع عشر إتخذت بعض الولايات الأمريكية تشريعات تجعل التعليم إجباريا .

وقد كان الوقت الذى يقضيه الطفل فى المدرسة فى البداية قصيرا جدا ، ثم بدأ يمتد حتى شمل أكثر من نصف ساعات اليقظة. وقد شغل الأطفال بأعمال تعلمية تهدف الى صقل مهاراتهم اليدوية مع التعلم، لأن آداء الأعمال يتطلب الفهم بجانب الدقة اليدوية. ومن الأمور ذات المغزى فى هذه المرحلة أن المربين كانوا يقابلون بعض المشكلات التعليمية والسلوكية مع الأطفال وكانوا يتوجهون بهذه المشكلات الى علماء النفس ويطلبون منهم العون فى مواجهة هذه المشكلات بحلول تعتمد على البحث العلمى .

ومن هذه المشاكل الهامة التى واجهت المربين فى هذه الفترة أن الكتب الدراسية التى وضعت للأطفال كانت تعكس إهتمامات وأفكار الكبار وليس إهتمامات وأفكار الأطفال الذين كتبت لهم. وكنتيجة لذلك فأن مؤلفى الكتب المدرسية والقائمين على نشرها أجبروا على الإهتمام بمجال النمو النفسى للأطفال ليساعدهم على إختيار المادة والمفاهيم التى تساعدهم ليس فقط فى إقامة تواصل فعال بين المعلمين والأطفال ولكن على تنمية إمكانيات التلاميذ والإرتفاع بمستوى دافعيتهم للتعلم أيضا .

علم النفس الإرتقائى فى الطور الجنينى :

وقد بدأت نواة علم النفس الإرتقائى فى التبلور عندما تراكمت البيانات متمثلة فى بعض الملاحظات التى سجلها عدد من العلماء عن الأطفال (غالبا ما كانوا أطفالهم) وذلك فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر. وقد ألقت هذه الملاحظات بعض الضوء على طبيعة الأطفال المختلفة عن الكبار، وعن بعض الجوانب فى ظاهرة النمو. وكان على رأى هؤلاء العلماء الذين سجلوا هذه الملاحظات" دارون" Charles darwin (١٨٠٩-١٨٩٢) صاحب نظرية التطور. فقد كتب بعض الملاحظات المنهجية المنظمة حول سلوك طفله نشرها عام ١٨٧٧ وكان قد بدأ فى تدوينها إبتداء من عام ١٨٤٠. وقد ظهرت هذه المذكرات فى وقت إنتشرت فيه آرائه فى التطور، وهى الآراء التى أشاعات أفكارا عن أن الإنسان

ينحدر من أصل حيوانى، وإن الطفل أثناء تطوره يمر بنفس المراحل التى مرت بها المملكة الحيوانية فى تطورها. وينظر الى الطفل فى هذه الحال باعتباره رابطة أو صلة بين الحيوانات والجنس البشرى المكتمل .

وقد دفعت كتابات دارون الآخرين من الدارسين وأثارت حماسهم نحو الإهتمام بدراسة الطفل. ومن أبرز هذه الكتابات التالية لعمل دارون تجربة العالم الفيسولوچى" وليم ترى بريرWilliam Thierry Preyer "(١٨٤١-١٨٩٧) الذى دون بدقة ملاحظات مفصلة حول سلوك أبنه خلال الأربع أعوام الأولى من عمره. وأنصبت هذه الملاحظات بصفة خاصة حول الأفعال المنعكسة وتأثير الخبرات المتعلمة فى السلوك. وقد نشر "بربر" هذه الملاحظات عام ١٨٨٢ تحت عنوان «عقل الطفل» وإعتبر هذا الكتاب أحد المعالم الرئيسية فى علم نفس الطفل .

ولكن يلاحظ إن هذه الأعمال إذا قيمت من الناحية العلمية فأن أقل ما يمكن أن يقال فيها إنها متحيزة وغير موضوعية. لأن القائمين على كتابة هذه الملاحظات لم يكونوا محايدين وموضوعين تماما - رغم محاولتهم ذلك - لأن إنتباههم لم يكن يوجه - فى معظم الحالات - إلا الى الجوانب الإيجابية فى سلوك الأطفال، خاصة وإن موضوعات الملاحظة ليست موضوعات محايدة بالنسبة لهم، بل إن الملاحظات كانت تتم على أساس من التفهم والحب مما يؤثر على موضوعية الملاحظة. بالأضافة الى أن الملاحظات التى تمت لم تكن بالدقة أو المنهجية كما نعرفها اليوم كآداة أو أسلوب للبحث، علاوة على أن هؤلاء الأطفال الذين كانوا موضوعا للملاحظة لم يكونوا أطفالا نمطيين. ورغم هذا الضعف المنهجى فى هذه الأعمال فأنها مهدت الأرضية للمناهج العلمية الأكثر دقة فيما بعد فى دراسة الطفل، كما أنها وفرت مادة ثرية كثيرا ما أستخدمت فى فرض بعض الفروض القابلة للدراسة العلمية .

وفى مقابل الأفكار التى أشاعها "دارون" وهى تعلى من قدر البيئة وتركز

على الدور الذى تقوم به فى نشأة وتعديل أنماط سلوكية معينة. فأن أبحاث جوريجور مندل G.Mendel فى الوراثة وجهت الأنظار بقوة الى عمل الوراثة وميكانزماتها فى موضوع نمو السلوك الإنسانى، وتركز على دور الإستعدادت الفطرية فى نمو وتطور السلوك ونلقى الضوء على العلاقة بين صفات الآباء وصفات الأبناء، خاصة فى حالة السلوك الشاذ أو اللاسوى .

علم النفس الإرتقائى فى طور الطفولة :

وفى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين إستطاع بعض العلماء أن يحقق إنجازات كبيرة ، بحيث تعد أعمالهم أسهامات هامة وعلامات أساسية فى تطور علم النفس الإرتقائى. وقد نقلت هذه الأسهامات علم النفس الإرتقائى من المستوى الجنينى الى مستوى النضج. ويمكن أن نحدد هذه الإسهامات فى :

- إسهامات "ستانلى هول" فى دراسة الأطفال .
- إسهامات "بنيه" وحركة القياس العقلى .
- إسهامات "منتسورى" والتربية الحسية .
- إسهامات "واطسن" والدراسات التجريبية للأطفال .
- إسهامات "فرويد" والدراسات التحليلية .

وسنشير الى أعمال كل من هؤلاء الأعلام ، وكيف أسهم عمله فى تطور علم النفس الإرتقائى .

١- ستانلى هول ودراسة الأطفال :

لقد صنعت كتابات "دارون" و "برير" رغبة قوية فى أوربا نحو دراسة الأطفال، وكان السيكولوچى الذى نقل هذا الإهتمام الى الولايات المتحدة الأمريكية هو" ستانلى هول" Stanly Hall (١٨٤-١٩٢٤). ولذا يعتبر "هول" عند بعض الدارسين الأب الروحى لحركة دراسة الأطفال. وقد كان يعتقد - ربما بتأثير نظرية دارون - إنه لا يمكن فهم سلوك الإنسان إلا إذا درسنا نمو هذا السلوك، باعتبار أن هذه الدراسة تمدنا بالأساس التاريخى للسلوك الحاضر. ويتمثل أسهام هول الأساسى

فى إنه وضع مجموعة من الأسئلة وطلب من المعلمين أن يتوجهوا بها الى تلاميذهم. وتجمع لديه بذلك مادة علمية ضخمة تتعلق بانطباعات الأطفال وإتجاهاتهم ومشاكلهم. وأصبحت هذه المادة مصدرا ممتازا لعدد من المشروعات البحثية، وقد كانت هذه الأسئلة هى الصورة الأولى التى تطورت وأصبحت آداة معترفا بها فيما بعد فى البحث، وهى الإستفتاء Questionnaire .

وقد إهتم "هول" بتدريب المعلمين القائمين على تطبيق الإستفتاء بهدف توحيد الظروف المحيطة بجمع المادة. ورغم أن "هول" أستخدم أبسط الأساليب الإحصائية فى معالجة المادة التى تجمعت لديه فأنه أثار إهتمام الباحثين بسيكولوچية الطفولة وقدم الإستفتاء كآداة لجمع المادة. وكانت الكتابات حول الأطفال تعتمد على ملاحظات غير منهجية، ولذا كانت طريقة هول نقله منهجية هامة فى دراسة السلوك عامة وسلوك الأطفال خاصة .

٢- بينيه وقياس الذكاء :

فى عام ١٩٠٤ شكل وزير التعليم الفرنسى لجنة لدراسة الأطفال المتخلفين فى المدارس الفرنسية وإقتراح أفضل الوسائل لعلاج تخلفهم. وقد قررت اللجنة أنها لا يمكن الحكم بتخلف أى من الأطفال عقليا إلا إذا توافرت لهذا الغرض بعض الإختبارات. وقد عهد ببناء هذه الإختبارات وتطبيقها الى "ألفرد بينيه" Alfred Benet (١٨٥٧-١٩١١). وقد كان نتيجة هذا الجهد هو نشأة أول مقياس للذكاء وهو «مقياس بينيه - سيمون» وقد صممه "ألفرد بينيه" مع "تيودرو سيمون" Theodore Simon ونشره عام ١٩٠٥ متضمنا ٥٠ سؤالا عن بعض المعلومات حول أجزاء الجسم، وتسمية أشياء عامة، وتكرار لأعداد ورسوم من الذاكرة، وإيجاد الكلمة الصحيحة لتكملة جملة، وقد رتبت ترتيبا يتدرج فى الصعوبة .

وفى المراجعات التالية التى أستمرت من عام ١٩٠٨ الى عام ١٩١١م إستهدفت تجميع الأسئلة فى مجموعات إنتهت بـ "بينيه" الى تقديم فكرة العمر

العقلى. ورغم أن الفروق الفردية فى القدرات العقلية كانت ملموسة وملاحظة بين الناس، إلا أن "بينيه" هو الذى إستطاع أن يقيس هذه الفروق قياسا كميا دقيقا وصياغة فكرة العمر العقلى صياغة علمية.

وقد أعاد "لويس ماديسون ترمان" Louis Madison Terman (١٨٥٧-١٩٥٦) تقنين «مقياس بينيه - سيمون» فى الولايات المتحدة الأمريكية ونشره عام ١٩١٦ تحت إسم إختبار "ستانفورد - بينيه للذكاء" نسبة الى جامعة ستانفورد التى كان يعمل بها. وقد أصبحت هذه الطبعة الآداة الأساسية المقننة فى قياس الذكاء .

٣- منتسورى والتربية الحسية :

أغرمت "ماريا منتسورى" Maria Mantosori (١٨٧٠-١٩٥٢) بتربية وتعليم الأطفال المتخلفين عقليا. وكانت تتبع فى ذلك طرقا ومناهج تعتمد على تدريب المهارات الإدراكية والحسية والحركية. وقد إنتهت الى نتائج مدهشة، وإستطاع الأطفال الذين دربتهم أن ينجحوا فى إختبارات القراءة والكتابة التى تقدم للأطفال العاديين. وقد أفتتحت عددا من المدارس فى ضواحى روما الفقيرة للأطفال من سن ٣-٦. وقد وجدت أن الأعمال التعليمية التى تعتمد على المواد البسيطة كقطع الطوب والحبال تأسر إنتباه الأطفال وتجعلهم يستغرقون فى العمل لمدة تمتد الى ساعة .

ويقوم أسلوب "منتسورى" على أن يقدم المعلم المواد الى الطفل ويتركه يتناولها بالطريقة التى يفضلها وألا يتدخل فى الطريقة التى يمارسها بها الطفل نشاطه إلا إذا وجده غير قادر على اللعب بها، أوأنها غير مناسبة له. فعليه فى هذه الحال أن يقدم له مواد أخرى قد تناسب الطفل .

وعلى الرغم من أن أساليب "منتسورى" قد تعتبر متخلفة الآن - بالقياس

الى ما هو موجود الآن بدور الحضانة - إلا أن أساليبها كانت تمثل ثورة تربوية على الممارسات التربوية القائمة وقتذاك ، والتى رأت فيها "منتسورى" ممارسات تقتل فى الأطفال روح الحياة والحركة. وقد هاجمت السلطات التعليمية أساليب "منتسورى" وإعتبرتها أساليب مدمرة وغير منضبطة. وعلى أية حال فأن هذه الأساليب فتحت الباب لتطور كبير فى أساليب تربية أطفال مرحلة الحضانة بالذات. ويمكن أن نقول أن الأساليب المعاصرة الآن قد إتخذت مما وصلت إليه منتسورى بشكل أو بأخر نقطة إنطلاق لها .

٤- واطسن والمنهج السلوكى التجريبى :

وكما حدثت بعض التطورات ذات الدلالة فى علم النفس الإرتقائى فى أوروبا على يد "بينيه" و"سيمون" و"منتسورى" فأن علم النفس الأمريكى قد تطور فى جانبه المنهجى تطورا هاما ، ويتمثل هذا التطور فى ظهور المدرسة السلوكية. وكان الرائد لهذا المنهج هو "چون واطسون" John watson (١٨٧٨-١٩٥٨) الذى أصر على أن علماء النفس يجب أن ينسوا أنهم يدرسون العقل والعمليات العقلية ، وأن يركزوا على تلك الجوانب من السلوك التى يمكن ملاحظاتها ملاحظة مباشرة وقياسها بدقة .

وقد وجد "واطسن" إنه من المستحيل أن يستخدم أسلوب الإستنباط - وهو المنهج الذى كان سائدا فى ذلك الوقت - فى دراساته وأبحاثه. وتبنى بدلا من ذلك منهجا يناسب الظواهر التى حددها كموضوع للدراسة. ولذا إستبدل بالمنهج الإستنباطى منهج الملاحظة الدقيقة للسوك الخارجى على نحو ما يحدث فى العلوم الطبيعية. وقد أستخدم هذه التجارب على الأطفال والحيوانات كالأرانب والفئران. ومن أشهر تجاربه على الأطفال التجارب التى إستطاع من خلالها أن يخلق عادات الخوف عند طفله الشهير "ألبرت" عن طريق التشريط .

٥- فرويد والتحليل النفسي :

لقد مارس "فرويد" تأثيرا كبيرا على علم نفس الطفولة - نواه علم النفس الإرتقائي - عن طريق أعماله التي ركزت على أهمية مرحلة الطفولة في حياة الفرد، وعلى أهمية المحددات اللاشعورية في إنتاج السلوك. وقد كان "فرويد" معاصرا لكل من "هول" و"بينيه" و"واطسون". وكان "هول" هو الذي نقل أفكار "فرويد" الى الولايات المتحدة، وقد وجه الدعوة الى "فرويد" و"يونج" لإلقاء بعض المحاضرات عام ١٩٠٩ في جامعة كلارك بالولايات المتحدة. وقد كان تأثير "فرويد" شاملا وطاغيا على معظم السيكولوچيين في كل فروع العلم. وقد إستخدم علماء نفس الطفل بعض المصطلحات التي جاءت بها مدرسة التحليل النفسي. وكان حديث "فرويد" عن «عقدة أوديب» دافعا لكثير من السيكولوچيين لدراسة العلاقة بين الآباء والأبناء ، وأثر هذه العلاقة على شخصيات الأبناء .

وقد إنتهى "فرويد" في دراسة مرضاه الى منهج التداعي الحر ، وهو نوع من الطرح العقلي اللفظي الطليق يقوم به المريض دون تدخل أو توجيه من الطبيب. وكان هذا التداعي يقود المريض الى أن يتذكر الكثير من خبراته الماضية. وقد وجد "فرويد" أن علاقة بين الخبرات التي مر بها المريض في طفولته وبين الأعراض التي يعاني منها، وإنتهى الى كثيرا من مظاهر سوء التكيف أو الأعراض المرضية يعود الى مرحلة الطفولة والى أساليب المعاملة الوالدية التي تربى في ظلها الطفل، والى طبيعة العلاقات التي كانت تربط بين الوالدين والأطفال .

وقد كان نتيجة تركيز التحليل النفسي على أهمية الخبرات الطفلية كمحدد للسلوك والشخصية إن إتجه عدد من السيكولوجيين الى التخصص في دراسة الأطفال ، ومن هؤلاء "أنا فرويد" أبنة "فرويد". على أن هؤلاء السيكولوچيين وجدوا أن طريقة التداعي الحر لا تصلح على الأطفال حيث إنها تحتاج الى مستوى لفظي متقدم لا يملكه الأطفال ، ولذا إبتكروا منهج آخر وهو ملاحظة لعب الأطفال ، وتحليل الطريقة والأسلوب الذي يلعب به الطفل، حيث يمكن الوصول من خلال

هذا التحليل الى كثير من المحتويات السيكولوجية الشعورية واللاشعورية لديه .

علم النفس الإرتقائى فى طور اليفوعة والنضج :

كان من نتيجة جهود العلماء السابقين أن شب علم النفس الإرتقائى عن الطوق ودخل مرحلة الفتوة وأصبح شابا يافعا. وتمتد هذه الفترة من مطلع القرن العشرين الى بداية الحرب العالمية الثانية. ويتميز هذا الطور الناضج من تاريخ علم النفس الإرتقائى بالظواهر الآتية :

١- لم يظهر فى هذا الطور أعلام كالتى كانت فى الطور السابق ، وإنما إتسم بظهور عدد كبير من الباحثين يعملون معا بأسلوب الفريق وينصب عملهم على جوانب معينة ، وقد إستطاعوا تحقيق إنجازات طيبة بهذا الأسلوب. وساعد العلماء على ذلك مناهج البحث كانت قد نضجت ومكنتهم من إجراء تجارب ودراسات أكثر ضبطا. وعلى ذلك فالدراسات فى هذه الفترة هى دراسات يغلب عليها الطابع الأمبيريقى الذى يركز على النواحى الكمية ، ويهتم بالموضوعية أكثر من الطابع الفلسفى النظرى .

٢- أنصبت الدراسات التى تمت فى هذا الطور على موضوعات التعلم والذكاء والقدرة الحسية والآداء الحركى والعواطف واللغة والتفكير. وقد إنتهى الباحثون الى نتائج هامة فى كل هذه الميادين خاصة فى التعلم والذكاء اللذين تصدرا هذه المباحث. ومما لا شك فيه إن إندلاع الحرب العالمية الأولى كان له أثر هام فى تطوير كثير من أدوات القياس فى علم النفس، خاصة إختبارات الذكاء وإختبارات الشخصية ، حيث أستخدمت هذه الأدوات فى تمييز من يصلحون للخدمة العسكرية عمن لا يصلحون لها .

٣- من مظاهر التقدم فى هذا الطور أيضا أن الباحثين حاولوا إقامة معايير للسلوك فى كافة الأعمار، وكان على رأس هؤلاء الباحثين "أرنولد جيزل" الذى

إستطاع أن يعد جداول لجوانب النمو المختلفة التى يبلغها الطفل منذ الميلاد وحتى سن السادسة عشر. وقد وصل الى هذه الجداول عن طريق الملاحظات المكثفة والمستمرة لنشاط آلاف الأطفال. وقد قدم "جيزل" من خلال عمله هذا مادة ثرية للتطورات النمائية فى مختلف جوانب الشخصية حتى سن المراهقة ، وهى مادة لا يمكن لباحث فى النمو أن يستغنى عنها، وإن كان النقد يوجه الى "جيزل" ومعاونوه إنهم أغفلوا المحددات البيئية التى تؤثر على سلوك الأطفال. وتناولوا السلوك كما لو كان إفصاحا عن الإمكانيات الوراثية فقط .

٤- ظهرت فى هذا الطور حركة توجيه الأطفال وأنشئت العيادات لهذا الغرض. وكان وراء إنشاء هذه العيادات محاولة إيجاد حلول لمشكلة جناح الأحداث من الأطفال والمراهقين. وقد أنشئت أول عيادة لتوجيه الأطفال من قبل "وليم هيلى" فى شيكاجو فى ١٩٠٩ وسرعان ما إنتشرت فى المدن الكبرى فى الولايات المتحدة. وقد بدأت المشكلات المعروضة متمركزة حول الجناح ثم أمتدت لتشمل كل مظاهر سوء التوافق فى المنزل والمدرسة عند الأطفال والمراهقين، خاصة تلك المشكلات الناتجة عن العلاقة بين الوالدين والطفل. وقد تبنى العاملون فى هذه المؤسسات المفاهيم التحليلية بعد ذيوع نظرية التحليل النفسى. وقد تطور بعض هذه العيادات لتشمل خدماتها الأسرة وليس الأبناء فقط. ورغم أن هذه العيادات أنشئت لأغراض علاجية إلا أنها بعضها قام بأعمال بحثية تتعلق بالأسباب والعوامل التى تكمن وراء المشكلات التى يتناولونها عند عملائهم. وقد ألقت هذه البحوث بعض الضوء على طبيعة النمو السوى للطفل ، وبالمثل على العوامل التى تؤدى الى نمو السلوك غير السوى .

٥- أسهم كل من الفكر والممارسات التربوية فى نشأة وتطور علم نفس الطفل. والحقيقة إن علم نفس الطفل منذ البداية وثيق الصلة جدا بعلم نفس الطفل، بل أن أسماء مثل "برير" و"هول" و"منتسورى" و"بينيه" وهم من أعلام علم النفس التربوى هم أيضا أعلام فى علم نفس الطفل. وفى الفترة التى نتحدث عنها الآن

فى تاريخ علم النفس الإرتقائى يبرز أسمين لهما إسهامات تربوية كما أن لهما إسهامات كبيرة فى علم نفس الطفل وهما "جون ديوى" و "إدوراد ثورنديك". فالأول فيلسوف وسيكولوچى كان له تأثير كبير على الفكر والممارسات التربوية. وكان من نتائج آرائه أن نشأت الحركة التقدمية فى التربية التى تقوم على أساس إتاحة الفرصة للطفل لكى ينشط ويتحرك، وأن يتعلم من خلال هذا النشاط وأن يكون تعلمه قائما على ميوله. وبذلك نشأ «المنهج المتمركز حول التلميذ» بعد إن كان المنهج متمركزا حول الطريقة أو حول المادة العلمية. أما بحوث ثورنديك فقد أوضحت بعض الشروط الهامة لتعلم الطفل ، وأكدت على ضرورة مراعاة الفروق الفردية التى توجد بين الأطفال ، وإن على المعلم أن يدخل هذه الفروق فى إعتباره كمعلم مسئول عن جميع الأطفال. أى أن كل طفل من حقه أن يتعلم طبقا لإمكانياته. والخلاصة إن كل من "ديوى" و"ثورنديك" أبرز قيمة الطفل فى العملية التعليمية .

٦- كان للدراسات الأنثربولوچية التى تمت فى الثلث الأول من هذا القرن تأثير على علم النفس الإرتقائى، ومن أبرز الأمثلة على ذلك دراسات "مرجريت ميد" فى جزر ساموا (١٩٢٨) والتى أرادت أن تختبر من خلالها فرض الثورة الإنفعالية فى مرحلة المراهقة. هل هذه المرحلة سنة من سنن النمو ، أى أنها أزمة بيولوچية ولادية كما كان سائدا ؟ أم إنها من فعل المؤثرات البيئية؟ أى إنها أزمة ثقافية إجتماعية. وبعد أن درست "ميد" خمسين مراهقة فى هذه الجزر إنتهت الى أن مظاهر الثورة الإنفعالية فى مرحلة المراهقة ذات طبيعة إجتماعية، لأنها لم تشاهد هذه الظواهر على الفتيات .

وما وجدته "مرجريت ميد" فيما يتعلق بأزمة المراهقة وجده "مالينوفسكى" فيما يتعلق بعقده أوديب، من حيث أنها ليست نمطا عالميا وعاما فى النمو الإنسانى بعد دراسته فى جزر التروبرياند وأصبح علماء النفس النمائى يضعون فى إعتبارهم أن كثيرا من النتائج ترتبط بثقافة معينة، ومن الخطأ تعميمها على

ثقافات أخرى، بل قد يحصلون على نتائج مغايرة فى المجتمعات الأخرى. وظهر المنهج الثقافى المقارن الذى يقارن بين الثقافات المختلفة، ومن هنا يمكن التمييز بين ما هو فطرى وما هو ثقافى، حيث ظهر أن العوامل الثقافية تلعب دورا هاما فى النمو الإنسانى أكثر مما كان يظن .

مفهوم النمو
وضروب التغير الذى يحدث فيه

النمو فى اللغة يعنى الزيادة، والفعل نما يعنى زاد "فنقول فى الشئ نماء نما زاد وكثر. ويقال نما الزرع ونما الولد ونما المال" (المعجم الوسيط، جـ٢، ص ٩٦٥). ومعنى النمو فى علم النفس لا يختلف تقريبا عن معنى النمو فى اللغة فاذا كان النمو فى اللغة هو الزيادة فى الحجم، وما يترتب عليها من تغيرات فى نواح أخرى، فأن النمو فى علم النفس أو ما يسمى بالنمو النفسى هو الزيادة التى تطرأ على حجم الكائن الحى، وما يستتبعها من تغيرات أخرى منذ بدء تكوينه فى رحم الأم الى أن يولد ويمر بطور الطفولة واليفوعة والشباب والرجولة والكهولة فالشيخوخة والى أن تنتهى حياته .

ويفرق بعض الباحثين بين مصطلحى Growth و Development ويمكن ترجمة الأول الى «نمو» وترجمة الثانى الى «إرتقاء». على أساس إن المصطلح الثانى هو الأشمل والأعم، فبينما يشير مصطلح «النمو» Growth بالدرجة الأولى الى التغيرات الجسمية والى التغيرات فى حال الزيادة والتقدم، فأن مصطلح «الإرتقاء» Development يشير الى التغيرات التى تحدث للكائن الحى سواء فى الجوانب الجسمية أو الجوانب العقلية أو الإنفعالية والإجتماعية، كما تشير أيضا الى كل التغيرات سواء بالزيادة والتقدم فى بداية العمر أو بالتدهور والإنحدار فى نهاية العمر .

ويؤكد هذا الفرق كل من "واطسون" و "لند جرين" حيث يوضحان أن مصطلح Growth يشير الى الزيادة فى الحجم أو فى العدد لأعضاء أو أجزاء الكائن الحى، بينما يشير مصطلح Development - الذى يعنى من الناحية الحرفية النشر والبسط لشئ مطوى - الى التغيرات فى الشخصية وفى الوظيفة. ولذا يقران بأن بين المصطلحين قدرا من التداخل وأنهما يستخدمان أحيانا بنفس المعنى أى كمصطلحين مترادفين فى الإستخدام العام. وإن كانت هناك بعض الحالات يجب التفريق بينهما فى المعنى وفى الإستخدام لأن مصطلح Growth يشير الى التغيرات التى تحدث حتى سن النضج أو مرحلة النضج، بينما يشير مصطلح Development الى التغيرات التى تحدث للكائن طوال الحياة أى من مرحلة تخصيب البويضة وحتى نهاية الحياة بالموت. وكذلك فأن مصطلح «النمو» Growth يبدو الى حد ما منطبقا على التغيرات الجسمية على الرغم من إننا نتكلم أحيانا عن النمو المعرفى، لأن «الإرتقاء» Development هو المعنى الأكثر عمومية ويتضمن مفهوم التغير فى كل الجوانب بما فيها تلك التى ترتبط مع النضج والإرتقاء وتلك التى ترتبط مع التدهور والإنحدار (Watson, R. & Lindgren, H.1979,65) .

ومع التسليم بهذه الفروق بين المصطلحين فأننا مراهاة للإنتشار الواسع فى إستخدام مصطلح النمو بمفهومه الواسع فسنستخدمه كمصطلح معادل لمصطلح الإرتقاء. وقد أصطلح علماء النفس على تعريف الإرتقاء النفسى بأنه تلك السلسة المتتابعة المتماسكة من التغيرات التى تهدف الى إكتمال نضج الكائن. ويمر الكائن بهذه السلسة الى أن يصل الى ذروة النضج ثم يأخذ فى الإنحدار بعد ذلك حتى تنتهى حياته، وهى ما يطلق عليها دورة النمو التى هى فى الحقيقة دورة الحياة. وكما ذكرنا فأن مصطلحى «النمو» و«الإرتقاء» سيستخدمان فى هذا الكتاب بشكل تبادلى كما يحدث فى معظم المؤلفات العربية فى المجال .

والإرتقاء بهذا المعنى يشير الى نوعين من التغيرات :

- النوع الأول : وهو التغيرات العضوية، سواء منها التغيرات الجسمية التى

تتعلق بشكل الجسم والأعضاء الظاهرة وحجمها، أم التغيرات الفيزولوچية الداخلية، وهى المتعلقة بالغدد والأجهزة الداخلية فى الجسم، والتى لا ترى وأنما يمكن رؤية آثارها على الأعضاء الظاهرة .

- النوع الثانى : وهو التغيرات الوظيفية، وهى التى تتعلق بالوظائف النفسية والعقلية للإنسان. وهى تتغير تبعا لدرجة نضج الكائن، ومرحلة النضج التى يمر بها، وهذه التغيرات الوظيفية ترتبط الى حد ما بالتغيرات العضوية .

ومعنى هذا أن الإرتقاء النفسى يشتمل على مجموعة من التغيرات الفيزولوچية والكيمائية والعقلية والإجتماعية التى تحدث للكائن وتنقله من مرحلة الى أخرى، سواء كانت هذه التغيرات فى إتجاه الزيادة أو فى إتجاه النقصان. وهو ما قد يبدو متناقضا مع مفهوم النمو كزيادة، ولكن علماء النفس الإرتقائى أصطلحوا - كما أشرنا - على إستخدام مفهوم النمو باعتباره إصطلاحا يشير الى التغيرات التى تحدث للكائن الحى طوال حياته منذ الميلاد حتى نهاية الحياة، وهذا يعنى إشتماله على التغيرات فى كلا الإتجاهين، التغيرات فى إتجاه الزيادة فى المراحل الأولى من العمر، والتغيرات فى إتجاه النقصان فى المراحل المتأخرة منه .

ويقاس الإرتقاء من خلال التغيرات التى تحدث للكائن وتدل على حدوث النمو، وهذه التغيرات شاملة بمعنى إنها تحدث للكائن فى كل الجوانب كما ذكرنا، وإن كانت لا تحدث بسرعة واحدة أو بمعدل واحد فى كل جانب من جوانب شخصية الفرد. ويمكن تبين الضروب الآتية فى أبعاد التغير الذى يحدث فى ظاهرة الإرتقاء

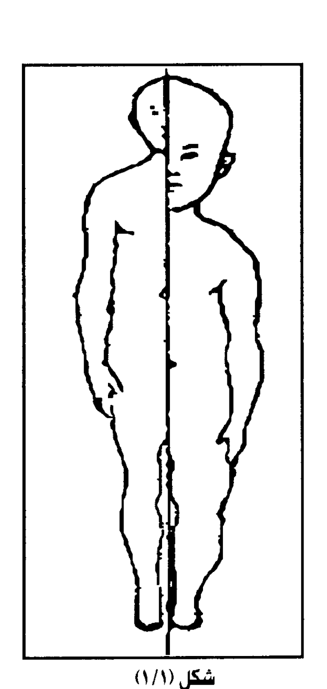
١- التغير فى الحجم أو فى الكم :

ويعنى أن التغير يشمل حجم الأعضاء أو كم الوحدات. ففى الجانب الجسمى نجد أن حجم الجسم ككل يزيد ويكبر، كما أن حجم كل عضو على حدة يزيد أيضا .

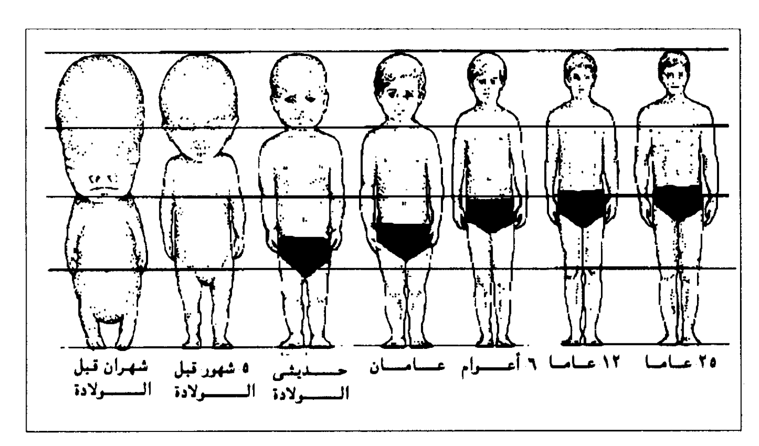
ينطبق هذا على الأعضاء الخارجية أو الظاهرة لنا، كما ينطبق على الأعضاء الداخلية كالقلب والمعدة والبنكرياس. ويحاول العلماء دائما التأكد من هذا التغير ورصده بالقياس. كذلك يظهر هذا النوع من التغير فى زيادة عدد الوحدات فى بعض الجوانب مثل عدد الخطوات التى يستطيع الوليد أن يمشيها قبل أن يقع على الأرض عند تعلمه المشى، وعدد الكلمات الصحيحة التى ينطقها عند تعلمه الكلام، أو عدد المسائل الحسابية التى ينجح فى حلها عند تعلمه أحدى قواعد الحساب .

٢- *التغير فى النسبة* :

لا يقتصر التغير فى النمو على الحجم أو كم الوحدات وإنما يشمل أيضا النسبة التى يحدث بها التغير. فالتغير لا يحدث بنسبة واحدة فى كل الأعضاء. بل يحدث تغير فى النسب، بمعنى أن أجزاء فى الجسم مثلا تنمو بنسبة أكبر مما تنمو أجزاء أخرى. فالنسب الموجودة بين أعضاء جسم الطفل عند الميلاد لا تبقى كما هى مع النمو. فالطفل يولد ورأسه تقارب ربع طول جسمه، ولكنها عند الرشد لا تزيد عن الثمن ويظهر ذلك فى شكل (١/١) وشكل (١/٢)



شكل (١/١)
نسب أعضاء جسم الطفل الى نسب أعضاء الراشد



شكل (٢/١)
التغيرات فى شكل الجسم وأبعاده قبل الميلاد وبعده

٣- التغير كاختفاء لخصائص قديمة وظهور خصائص جديدة :

التغير فى النمو لا يقتصر على التغير فى الحجم أو فى النسبة ولكنه يشمل أيضا إختفاء خصائص قديمة وظهور خصائص جديدة، ويحدث هذا عندما ينتقل الطفل من مرحلة من مراحل النمو الى المرحلة التى تليها. وتكون هذه الخاصية القديمة من خصائص المرحلة التى إنتقل منها الطفل، ولذا تميل الى التناقص أو التضاؤل حتى تختفى، بينما تبدأ الخصائص الجديدة والتى تنتمى الى المرحلة الجديدة التى إنتقل إليها الطفل وتأخذ فى التبلور. ومن الأمثلة الشهيرة على هذه التغيرات ما يحدث عند إنتقال الطفل من مرحلة الطفولة المتأخرة الى مرحلة المراهقة. ويبدو ذلك فى ضمور الغدتين التيموسية والصنوبرية فى أواخر مرحلة الطفولة المتأخرة، بل إن ضمور هاتين الغدتين تؤذنان ببداية البلوغ. أى إنهما غدد ترتبط بمرحلة الطفولة، وفى الوقت نفسه تبدأ الخصائص الجديدة فى الظهور ممثلة فى نضج الغدد الجنسية وبدئها للإفراز. ويعتبر بداية إفراز الغدد الجنسية، وهو ظاهرة البلوغ الجنسى، بداية مرحلة المراهقة. وتظهر هذه التغيرات أيضا عندما يودّع الطفل

أساليبا معينة فى النطق ويكتسب أساليب جديدة عند تعلمه الكلام، وعندما يودع أساليب معينة فى السلوك الحركى، ويكتسب أساليب جديدة عند تعلمه المشى .

٤- التغير فى معدل النمو :

من ضروب التغير التى تحدث فى النمو أن يتغير معدل النمو فى كل جانب من جوانبه. ففى الجانب الجسمى مثلا لايسير معدل النمو بسرعة واحدة طوال دورة النمو الجسمى، وهو ما يحدث فى بقية جوانب النمو، ولذا نجد إنه فى كل مرحلة من مراحل النمو يتصدر أحد هذه الجوانب مسرح النمو، أى تكون التغيرات النمائية فى هذا الجانب أكبر منها فى الجوانب الأخرى. ففى النمو الجسمى يحدد العلماء مرحلتين أساسيتين يكون النمو الجسمى أسرع من غيره وهما المرحلة الجنينية وبداية مرحلة المراهقة. ويتصدر النمو الإجتماعى بقية جوانب النمو فى بداية مرحلة الطفولة المتأخرة. كذلك يحدث تقدم عقلى ملموس بعد فورة النمو الجسمى فى بداية المراهقة وهذا يعنى إن هناك تنسيقا وتبادلا للأدوار بين جوانب النمو المختلفة .

المميزات العامة للإرتقاء النفسى

العلم هو إخضاع الظواهر موضوع الدراسة للمنهج العلمى، بهدف إستنباط القواعد والقوانين التى تحكم هذه الظواهر. وعندما درس العلماء ظاهرة الإرتقاء إستطاعوا أن يستنبطوا خصائص معينة أو مميزات عامة لهذه الظاهرة نستطيع أن نجملها فيما يأتى :

١- الإرتقاء عملية داخلية :

بمعنى أن عملية النمو تحدث داخل الكائن الحى، ويظهر أثار هذا النمو على شكل تغيرات فى الجانب الجسمى، وتغيرات فى سلوك الفرد فى إتجاه القيم

الإجتماعية، إذا سار النمو فى طريقه الطبيعى. وتختلف عملية النمو من الداخل عن عملية النمو فى الخارج، فالنمو من الخارج يحدث عن طريق الإضافة، مثل الطفل الذى يلعب على شاطئ البحر ويبنى لنفسه هرما من الرمال، وكلما أضاف إليه كمية من الرمل زاد حجم الهرم، وهو نمط النمو والزيادة فى الكائنات غير الحية. أما النمو فى الكائنات الحية فيتبع النمط الداخلى. والنمو الداخلى لا يعنى أن النمو عملية داخلية صرفة لا تتأثر بعوامل خارجية، وإنما تعنى أن النمو عملية إنبثاق قوى داخلية كامنة ولكنها مع ذلك تتأثر بعوامل خارجية متعددة .

٢- الإرتقاء عملية كلية :

بمعنى إن النمو يحدث للكائن الحى ككل، ولا يحدث لجانب واحد دون الجوانب الأخرى، أو لعضو دون سائر الأعضاء. فلا تنمو ساق الفرد اليمنى فقط دون اليسرى. وحتى عندما يحدث شذوذ فى النمو بالزيادة أو بالنقصان، فأن هذا الشذوذ يشمل الأطراف المتماثلة .

٣- هناك نمط للتغيرات الإرتقائية :

فهى تسير أحيانا من العام الى الخاص ومن المجمل الى المفصل، كما تسير فى الإتجاه المضاد أحيانا أخرى. فالتغيرات تتجه من العام الى الخاص ومن المجمل الى المفصل عندما يستجيب الكائن الحى للمواقف إستجابة عامة بكليته، ثم تبدأ أعضاء معينة أو وظائف خاصة فى العمل، وفى الأعضاء المتعلقة أو المرتبطة بهذه الإستجابة. فالطفل يحاول أن يميل بجسمه كله ليلتقط شيئا أمامه ثم يتعلم بعد ذلك كيف يحرك يديه فقط. ويكون مشى الطفل فى البداية حركة غير منتظمة لكل أجزاء جسمه وبعدها يأخذ شكلا متسقا لحركة اليدين والرجلين. وحينما يريد الطفل أن يلتفت الى مصدر أحد الأصوات نجده يحاول الإلتفات بكل جسمه. لا ينطبق هذا القانون على الجانب الحركى فقط، بل يشمل الجوانب الإدراكية أيضا فالطفل يدرك الموضوعات بصورة مجملة، ثم يميز تفصيلاتها فيما بعد، كما أوضح ذلك علماء مدرسة الجشطلت. والإرتقاء لايتجه من العام الى الخاص فقط بل إن هناك حركة

عكسية فى الإتجاه المضاد تشملها عملية الإرتقاء، وهى تكوين وحدات أكبر أو سلوك أعم من الإستجابات الجزئية النوعية أو المتخصصة. ويحدث ذلك عند تعميم إستجابة الخوف من مثيرات معينة الى كل المثيرات التى ترتبط بالمثيرات الأصلية. وكما يحدث عندما يتعلم الطفل المشى فهو يكون وحدات سلوكية حركية أكبر تشمل إستجابات حركية نوعية مثل إستجابة إنتصاب الرقبة وإستجابة حركة الزراعين والساقين وإستجابة الإتزان فى الوقوف وغيرها من الإستجابات الحركية المتضمنة فى سلوك المشى المتزن. ويتعامل الطفل - فى الجانب المعرفى - مع مجموعة كبيرة من المحسوسات ثم ينتقل الى التعامل مع الكليات المجردة بعد ذلك

٤- يتبع الإرتقاء إتجاهات طولية وإتجاهات عرضية :

فالنمو يسير فى إتجاه محورين متعامدين أحدهما طولى يبدأ من أعلى الرأس ويتجه الى أخر القدم. والأخر عرضى أو مستعرض ويبدأ من منتصف الصدر ويتجه يمنه ويسره الى كل من اليد اليمنى الى أطراف أصابعها واليد اليسرى الى أطراف أصابعها شكل (٣/١) وينطبق هذاالقانون على نمو الجنين قبل الولادة أيضا. فالأجزاء العليا من جسم الجنين تتكون قبل الأجزاء السفلى. فالذراعان تنموان قبل الساقين. ويستطيع الطفل التحكم فى تحرك رأسه قبل أن يستطيع التحكم فى تحريك يديه. وحتى بالنسبة للحساسية فأن الطفل يكون حساسا للآلم فى النصف الأعلى

شكل (٣/١)
إتجاهات النمو الطولية والعرضية

من جسمه قبل أن يشعر به فى النصف الأسفل. ويتجه النمو فى المحور المستعرض باتجاه الساعد فاليد فالأصابع .

وإذا كان إتجاه الإرتقاء يبدأ من الرأس الى القدم ومن الجذع الى اليدين عندما يكون فى طور البناء، فأن الظاهرة فى طور الإنحلال أو فى طور النقصان والتراجع تأخذ إتجاهات عكسية فتقل السيطرة على حركة الساقين قبل أن تقل السيطرة على حركة الرأس. ويضعف التحكم فى الأصابع قبل أن تضعف راحة اليد

٥- الإرتقاء عملية مستمرة :

بمعنى أن التغيرات التى تحدث للفرد فى مختلف جوانبه العضوية والعقلية لا تتوقف طوال حياته. ويغلب على هذه التغيرات طابع البناء فى المراحل الأولى من العمر، بينما يغلب عليها طابع الهدم فى المراحل الأخيرة منه. والإرتقاء بهذا المعنى سلسلة من الحلقات يؤدى إكتمال حلقة منها الى ظهور الحلقة التالية. فاذا أخذنا الإرتقاء الحركى مثلا فأننا نجد أن الطفل يمر بالتطورات الآتية : إنتصاب الرأس ثم الجلوس فالحبو فالوقوف فالمشى والقفز والتسلق. ولابد أن تتم هذه العمليات بنفس الترتيب، فلا يمكن أن يمشى الطفل قبل أن يقف، ولا يمكن أن يجرى ويقفز قبل أن يتعلم المشى هكذا، وإذا كان الإرتقاد مجموعة من الحلقات فهى حلقات متصلة فى سلسلة واحدة. وهى سلسلة النمو أو دورة النمو .

٦- الدورات الخاصة فى الإرتقاء :

إذا كان هناك دورة عامة للنمو فأن هناك دورة خاصة بالنمو العقلى، وأخرى بالنمو الإنفعالى، وثالثة بالنمو الإجتماعى وهكذا. وهذه الدورات وإن كانت مستقلة كل عن الأخرى، فأن كلا منها يتأثر بالدورات الأخرى ويؤثر فيها. فتعطل النمو العقلى يؤثر فى سير النمو الإجتماعى ويعطله، كما أن الإضطراب فى النمو الجسمى يوثر على النمو الإنفعالى .

٧- العلاقة الإيجابية بين جوانب الإرتقاء :

وتبرز هذه الخاصة الى أن هناك علاقة بين جوانب النمو المختلفة. وأن هذه العلاقة إيجابية. فاذا كان النمو عملية كلية وعملية مستمرة فالعلاقات الموجودة بين جوانب النمو تسير فى إتجاه واحد سواء فى طور البناء أم فى طور الهدم، وهو ما يمكننا من التنبؤ بمعدل النمو فى أحد الجوانب إذا عرفنا معدله فى جانب أخر، لأن هناك تلازما فى معدل سرعة النمو فى الدورات المختلفة سرعة أو بطأ. فاذا كان هناك طفل ينمو ذكاؤه بمعدل أعلى من المتوسط فيمكن التوقع بأن نموه الجسمى سيكون أعلى من المتوسط أيضا، والعكس صحيح أيضا فقد يكون التأخر فى أحد المهارات الحركية كالمشى مثلا دليل على التأخر فى الذكاء .

تقسيم فترة الإرتقاء الى مراحل

الإرتقاء كما بينا سلسة من الحلقات المتتابعة تبدأ مع تلقيح البويضة وتنتهى بنهاية حياة الفرد. والإرتقاء بهذا المعنى صاعد حتى يصل الى قمة النضج، ثم يأخذ بعد ذلك فى التدهور والإنحدار حتى نهاية العمر. وهكذا نرى إن دورة النمو تشمل الحياة كلها على طولها. ومن هنا وجد العلماء والباحثون إنه من الصعب دراسة هذه العمليات الطويلة متعددة الجوانب والمتشابكة دفعة واحدة، ورأوا إنه لكى يسهل دراستها لابد من تقسيمها الى مراحل تمثل كل مرحلة منها وحدة لها مميزاتها وخصائصها .

ونبادر فنقول إن هذا التقسيم تقسيم مصطنع، بمعنى إنه تقسيم يحدث بهدف الدراسة العلمية والفهم. حيث أن واقع الحياة النفسية تيار متصل لا يخضع للتقسيم. ويشبه العلماء تقسيم فترة الإرتقاء الى مراحل بتقسيم السنة الى فصول الشتاء والربيع والصيف والخريف. ومن الصعب أن نحدد يوما ينتهى فيه فصل الشتاء ليبدأ فصل الربيع من الناحية الواقعية الفعلية. وعلى الرغم من أن

الجغرافيين يحددون أياما معينة لبدايات ونهايات هذه الفصول، فلا نكاد نجد فرقا بين درجة الحرارة فى أخر أيام الشتاء وبين درجة الحرارة فى أول أيام الربيع. وأنما يمكن أن نجد هذا الفرق بين درجة الحرارة فى منتصف فصل الشتاء وبين درجة الحرارة فى منتصف فصل الربيع. وهذا ما نجده أيضا فى مراحل النمو، فنحن لا نجد الطفل فى صباح أحد الأيام وقد تغير تغيرا كبيرا فى النواحى الجسمية والعقلية والإجتماعية عند دخوله مرحلة جديدة من مراحل النمو، إنما نجد الطفل فى منتصف مرحلة الطفولة المبكرة مثلا يختلف تماما عنه فى منتصف مرحلة الطفولة المتأخرة .

ويختلف علماء النفس فى الأسس التى يقسمون على أساسها فترة الإرتقاء. فهناك التقسيم الذى يعتمد على الأساس العضوى البيولوچى وقوامه إفرازات الغدد الصماء. وهو أقدم تقسيمات مرحلة النمو، وقد قسمت "هيرلوك" Hurlock, 1968 فترة النمو الى أحد عشر مرحلة حسب هذا الأساس العضوى وهى :

١- مرحلة ما قبل الميلاد : وهى من بداية تلقيح البويضة حتى الولادة .

٢- مرحلة المهد : وهى من بداية تلقيح البويضة حتى نهاية الأسبوع الثانى .

٣- مرحلة الرضاعة : وهى من نهاية الأسبوع الثانى حتى نهاية السنة الثانية .

٤- مرحلة الطفولة المبكرة : وهى من نهاية السنة الثانية الى نهاية السنة السادسة

٥- مرحلة الطفولة المتأخرة : وهى من بداية السنة السابعة حتى العاشرة (البنات) والثانية عشر (البنين) .

٦- مرحلة البلوغ أو ما قبل المراهقة : وهى من العاشرة أو الثانية عشر حتى الثالثة عشر (البنات) أو الرابعة عشر (البنون) .

٧- مرحلة المراهقة المبكرة : وهى من الثالثة عشر أو الرابعة عشر حتى السابعة عشر .

٨- مرحلة المراهقة المتأخرة : وهى من السابعة عشر حتى الواحدة والعشرين .

٩- مرحلة الرشد المبكر : وهى من الواحدة والعشرين حتى الأربعين .

١٠- مرحلة وسط العمر : وهى من الأربعين حتى الستين .

١١- مرحلة الشيخوخة : وهى من الستين حتى نهاية العمر .

كما أن هناك التقسيم التربوى التعليمى الذى يقسم فترة النمو الأولى الى مراحل حسب المراحل التعليمية. وبالطبع فأن هذا التقسيم يعتمد فى جزء كبير منه على التقسيم العضوى البيولوچى وعلى ذلك تقابل كل مرحلة تعليمية مرحلة نفسية. والمراحل التعليمية هى :

١- مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الحضانة والرياض) (١-٥) وتقابل مرحلتى المهد والطفولة المبكرة .
٢- مرحلة المدرسة الإبتدائية (٦-١٢) وتقابل مرحلة الطفولة المتأخرة .
٣- مرحلة المدرسة الإعدادية (١٣-١٥) وتقابل مرحلتى البلوغ والمراهقة المبكرة .
٤- مرحلة المدرسة الثانوية (١٦-١٨) وتقابل مرحلة المراهقة الوسطى .
٥- مرحلة التعليم العالى والجامعى (١٩-٢٢) وتقابل مرحلة المراهقة المتأخرة .

وهناك تقسيمات نظرية أخرى ، وهى التى تعتمد على نظريات يؤمن بها أصحاب هذه التقسيمات فهناك تقسيم مراحل النمو الذى يقدمه "فرويد" مؤسس نظرية التحليل النفسى. والتقسيم الذى يقدمه "إريك أريكسون" وهو من أتباع نظرية التحليل النفسى، ولكنه يعدل من تقسيم "فرويد" لأنه ينتمى الى من يسمونهم «الفروديون الجدد» الذين يعطون للعوامل الثقافية وزنا فى نظرياتهم أكثر مما فعل "فرويد". ومن هذه التقسيمات أيضا التقسيم الذى إنتهى إليه "بياچيه" الذى يعتمد على دراساته المتميزة فى الجوانب الإدراكية والمعرفية، وتقسيم "روبرت سيرز" المعتمد على نظرية التعلم. وسنعرض لهذه التقسيمات فى الفصل القادم الذى نتحدث فيه عن علم النفس الإرتقائى والنظرية .

العوامل التى تؤثر فى عملية الإرتقاء

يتأثر الإرتقاء بمجموعة من العوامل يمكن أن نشير الى أهمها كما يلى :

أولا - الوراثة والبيئة :

أ- السلوك بين الوراثة والبيئة :

أن العوامل التى تحكم نمو السلوك السوى هى ذاتها العوامل التى تحكم نمو السلوك غير السوى، والفيصل فى الحالين هو الصورة التى توجد عليها هذه العوامل. فقد توجد على نحو يؤدى الى نمو السلوك فى مساره الطبيعى، وقد توجد على نحو يؤدى الى إنحراف النمو عن خطه الطبيعى. ويتناول العلماء عامل الوراثة فى مقابل عامل البيئة باعتبارهما اهم العوامل المحددة لسوك الإنسان .

والتصور القائم الآن أن السلوك والشخصية بصفة عامة يتحكم فيهما مجموعتان من العوامل. المجموعة الاولى وهى المجموعة البيولوچية وعلى راسها الوراثة وبعض العوامل الاخرى، اما المجموعة الثانية فتشمل عمليات التعلم التى سبقت فى حياة الفرد والبيئة التى احاطت بالطفل منذ نشاته ممثلة فى شبكة العلاقات الإجتماعية فى الاسرة وجماعة الاقران، كما تشمل هذه المجموعة الثانية ايضا المحيط الثقافى العام الذى نشا فى ظله الفرد .

وتتقاسم هاتان المجموعتان تشكيل سلوك الفرد وشخصيته، بمعنى أن السلوك والشخصية هما نتيجة التفاعل بين هاتين المجموعتين من العوامل. ولما كانت العوامل البيولوچية غير الوراثية قليلة الحدوث، وتدخل فى باب الظواهر غير الطبيعية فان الحديث عن العوامل البيولوچية الولادية ينصرف بصفة أساسية الى المتغيرات الوراثية التى تعنى إنتقال صفات معينة أو إستعدادات خاصة من الوالدين الى الطفل .

وقد شهد تاريخ علم النفس حقبة طويلة من الصراع العنيف بين أنصار العوامل الوراثية وانصار العوامل البيئية. فقد تعصب عدد من الكتاب والعلماء للوراثة وعزوا الى تاثيرها الدور الاكبر فى تشكيل سلوك الإنسان. وظهرت نظريات تفسر السلوك الإجرامى بالعوامل الوراثية. وإستند أصحاب هذه النظريات الى تركز النزعة الإجرامية فى أسر بعينها .

وكرد فعل على هذه النزعة المتطرفة التى تتعصب للوراثة قام عدد من الباحثين - وهم أصحاب المدرسة السلوكية - وهو يكاد أن ينكر أثر العوامل البيئية. وقد فسر أصحاب هذه الفريق الاخير تأصل الإجرام فى أسر بعينها بارجاعه الى العوامل التربوية داخل الاسرة وليس الى الوراثة .

وقد ساعد على وجود هذا التعارض الحاد بين العلماء عدم وجود دراسات تجريبية جيدة التصميم تتحكم فى عزل وتثبيت العوامل بحيث يمكن تبين دور كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية. ويبدو أن المذاهب الفلسفية والإتجاهات السياسية والإجتماعية، بل والإنتماءات الطبقية والأيدولوچية للعلماء والباحثين قد تدخلت فى تحديد موقفهم من قضية الوراثة والبيئة وعلاقة كل منهما بالسلوك .

ومع تقدم علم النفس وإتصاف بحوثه بدرجه أكبر من الدقة والموضوعية، خفت حدة الصراع بين العلماء واصبحت الكلمة لنتائج البحوث التى يتوافر لها قدر أكبر من الإنضباط التجريبى مثل الدراسات التى أجريت على عينات متدرجة القرابة إبتداء من التوائم المتطابقة متشابهة الجنس، التى تمثل توافر العامل الوراثى باكبر درجة ممكنة الى الافراد الذين لاقرابة بينهم حيث يتقدم العامل الوراثى .

وهذه الدراسات وإن لم تحدد دور كل من الوراثة والبيئة إلا إنها حددت إطارا عاما مقبولا من العلماء يعملون بداخله، وهو إن كلا من الوراثة والبيئة يتفاعلان معا ويحددان شخصية الفرد. فباستثناء بعض الصفات الجسمية القليلة التى تحدد بالوراثة مثل لون العين ولون الشعر ودرجة كثافة الشعر وفصيلة الدم، يقابلها فى

الطرف الاخر قيم الفرد الخلقية ومعتقداته الدينية والإجتماعية والسياسية التى تتحدد بالعوامل البيئية، باستثناء هذه الصفات فان جوانب السلوك المختلفة تبقى محصلة لتفاعل العاملين الوراثى والبيئى .

ولكن الخلاف بين العلماء لم ينته عند هذا الحد، ولكنه بات يخلو من المواقف المتطرفة التى كانت تتعصب لإتجاه وتنكر أخر. فلا يوجد الآن بين العلماء من ينكر أثر الوراثة أو أثر البيئة فى تكوين الشخصية. وإنحصر الخلاف فى تحديد الدور النسبى لكل منهما، ويطمح العلماء الآن من خلال البحوث التجريبية الى تحديد هذا الدور فى كل جانب من جوانب السلوك، لما لذلك من تطبيقات تربوية ونتائج إجتماعية بعيدة المدى. وقد إتضح من نتائج هذه الدراسات إنه ليست هناك نسبة واحدة لتاثير الوراثة أو البيئة فى كل جانب، بل يختلف هذا التاثير من جانب الى آخر. وسوف تكشف النتائج المنتظرة فى علم الهندسة الوراثية الكثير من هذا التفاعل .

ومن إستعراض نتائج البحوث العديدة التى تمت فى مجال تاثير كل من الوراثة والبيئة فى مختلف جوانب السلوك يبدو أن دور الوراثة بالقياس الى دور البيئة يكون أساسيا ثم ياخذ فى التناقص كلما إتجهنا من الجوانب الجسمية الى الجوانب المعرفية الى الجوانب الإنفعالية ثم الى الجوانب الإجتماعية. وعلى هذا فالتصور الذى يمكن أن يطرح هو أن دور الوراثة يتجه الى التقلص - وبالتالى يتزايد دور البيئة - كلما إتجهنا من الجوانب الجسمية الى الجوانب العقلية، ومن الجوانب العقلية الى الجوانب الإنفعالية والجوانب الإجتماعية .

ونشير فى الفقرات الأتية الى الميكانزمات الوراثية والعناصر البيئية وكيف تؤثر كل منهما على نمو السلوك، والى التصور الذى إنتهى اليه العلماء لعمل الوراثة والبيئة .

ب - ميكانزمات الوراثة :

يتكون جسم الإنسان من مجموعة من الخلايا، تحتوى كل وحدة منها على بعض الاجسام المستطيلة المتناهية فى الصغر تسمى بالكروموسومات Chromo-soms أو الصبغيات، لانها لا ترى إلا مصبوغة اللون، وكل خلية من هذه الخلايا - باستثناء الحيوان المنوى والبويضة الانثوية - تحتوى على ٢٣ (ثلاثة وعشرون) زوجا من هذه الصبغيات، نصفها من الوالد ونصفها الاخر ياتى من الوالدة، أما الحيوان المنوى والبويضة، فكلاهما يحتوى على ٢٣ صبغية فردية، أى نصف ما هو موجود فى الخلايا الاخرى. وتتالف كل صبغية أصلا من حامض نووى Deoxy-ribonucleic Acid DNA يحمل الجينات Genes وهى مصدر الوراثة، لإنها المسئولة عن نقل الصفات الوراثية من الوالدين الى الابناء .

تبدا الحياة عند حدوث الحمل وذلك باختراق الحيوان المنوى لجدار البويضة. وعلى الفور تتحد الصبغيات الذكرية مع الصبغيات الانثوية بما فى كل منها من مادة DNA وتتم على الفور عملية الوراثة، وتحدد الصفات التى قدر للفرد أن يرثها من أبائه واجداده .

والآن ماذا يرث الطفل من والديه؟ وماذا يرث من أجداده؟ وماذا يرث من أسلافه؟ كشفت البحوث إن الطفل لا يرث صفات محددة من والديه؟ واخرى من أجداده ؟ وانما ما أمكن تحديده هو نسب ما يرثه الطفل من والديه، وما يرثه من أجداده من الجيل الاول، ثم ما يرثه من أجداد الجيل الثانى .. وهكذا. فالطفل يرث من والديه نصف ما يرث، ويرث من أجداد الجيل الاول ربع ما يرث، ويرث عن أجداد الجيل الثانى ثمن ما يرث. وعلى ذلك فهو يرث من الوالديه واجداده من الجيلين الاول والثانى (سبعة أثمان) ما يرث. وتتوالى هذه النسبة، وهى تخضع لقوانين الوراثة التى وضعها القس النمسوى "جريجور مندل" .

ويجب أن نشير الى أن كل طفل يرث من والديه صفات معينة ويدع صفات

أخرى، وبالطبع فأنه لا يرث ما يرثه أخوه من صفات، وإلا لما وجدنا فروقا بين الاخوة فى الصفات الموروثة. فالطفل يرث بعض ما يرث من والديه ويدع البعض الاخر، وما يدعه طفل يرثه أخوه. كما إن أحد الاخوة قد يرث من أمه أكثر مما يرث من أبيه، ويحدث العكس عند أخيه. وهذا ما يفسر الفروق بين الاخوة، ويوجد بينهم نقاط التباين والإختلاف من ناحية ونقاط التشابه والإتفاق من ناحية أخرى .

وتهدف الوراثة الى الحفاظ على الصفات العامة للنوع بنقلها من جيل الى جيل وبالنسبة للإنسان فان الوراثة تنقل الصفات التى ينفرد بها الإنسان دون سائر الكائنات الحية مثل القدرة على الكلام والقدرة على التفكير المجرد. كذلك فهى تحتفظ لكل سلالة، ولكل شعب بصفاته الجسمية المميزة، كما تنقل لكل فرد الصفات التى قدر له أن يرثها من أبائه وأجداده .

ومن أهم وظائف الوراثة أيضا إنها تعمل على إحداث التوازن فى حياة الإنسان عامة. فاذا كان هناك والدان يتصفان بنسبة عالية من صفة معينة فان نسلهما يكون متصفا بنسبة عالية من نفس الصفة، ولكن بدرجة أقل مما كان يتصف به الوالدان. وهكذا تاخذ النسبة فى التناقص من جيل الى جيل، حتى تصل الى المعدل الطبيعى، أو حتى تقع فى مدى المتوسط العام. وكذلك إذا كان هناك والدان يتصفان بنسبة ضئيلة فى صفة من الصفات فان نسلهما يتصف بنسبة أقل من المتوسط أيضا، ولكنها تكون أعلى من نسبة والديه، وهكذا تاخذ النسبة فى الإرتفاع حتى تصل الى المعدل الطبيعى أو المتوسط العام .

وتنسحب هذه الوظيفة الاخيرة على كل الصفات الوراثية من جسمية وعقلية. وهى تعنى إن الوراثة - فى سبيل الحفاظ على التوازن الإنسانى وإستمرارية التفاعل بين أفراد البشر - تستهلك الزيادة العالية فى النمو بالتدرج، كما تعوض النقص الشديد بالتدرج أيضا، حتى تحافظ على مدى معقول للفروق الفردية بين الناس. وتجعل الحديث عن "المتوسط" أمرا ممكنا. وهو ما يمثله المنحنى

الإعتدالى حيث يتركز معظم الافراد حول المتوسط ثم توجد أقليتان أحداهما فوق المتوسط والاخرى أقل من المتوسط. وقد كشف "فرنسيس جالتون" Galton, F. عن «معامل الإنحدار فى الذكاء» وهو ميلاد نسل أقل ذكاء للوالدين مرتفعى الذكاء، وميلاد نسل أكثر ذكاء للوالدين منخفض الذكاء .

اما كيف يتحدد جنس المولود، فان الوالد يحمل زوجا من الصبغيات أحدهما من النوع الكبير (س) والاخر من النوع الصغير (ص). أما الوالدة فتحمل زوجا من الصبغيات كلاهما من النوع الكبير (س). فإذا إتحدت البويضة بما فيها من صبغية (س) بحيوان منوى به صبغية من النوع (ص) جاء المولود ذكرا، أما إذا إتحدت البويضة بحيوان منوى يحمل صبغية من النوع (س) نتج لنا مولودا أنثى .

ج- عناصر البيئة :

البيئة هى المجال الذى يحيط بالفرد ويؤثر فيه ويتاثر به. وهذا يعنى إن البيئة تشير الى كل العوامل التى يمكن أن تتفاعل مع الفرد طوال حياته. وعلى ذلك تشمل البيئة العوامل الطبيعية والجغرافية التى يعيش فى وسطها الإنسان كما تشمل البشر الذين يحيطون به والعلاقات الإجتماعية التى تحكمهم كما تشمل كل الكائنات الاخرى من نبات وحيوان. ويغلب أن تقسم البيئة قسمين، البيئة الطبيعية بعناصرها المادية أو الفيزيقية وبما فيها من نبات وحيوان، والبيئة الثقافية بعناصرها الإنسانية والإجتماعية .

وقبل تاثير البيئة بشقيها الطبيعى والثقافى فهناك البيئة الرحمية التى يعيش فيها الإنسان من قبل ولادته - فترة الحمل - حيث أن العوامل الوراثية ينتهى عملها باتحاد الحيوان المنوى بالبويضةالانثوية وتفاعل الصبغيات الاتية من الوالد مع الصبغيات الاتية من الوالدة. وتتحدد كل الصفات الوراثية التى قدر للفرد أن يرثها عن أبويه وعن أجداده واسلافه من هذا الإتحاد، رغم إن هذا الإتحاد يتم فى وسط أو فى بيئة معينة ويخضع لظروف وحالة هذه البيئة واى تأثير يتعرض

له الجنين بعد ذلك يعتبر تأثيرا بيئيا يحدث فى بيئة الرحم، فحالة التغذية عند الام والامراض التى تتعرض لها وعمرها والحال الإنفعالية فى الحمل كل هذه العوامل تؤثر على حال الجنين، وسنتحدث عن هذه العوامل فى مرحلة النمو الجنينى .

اما العناصر الطبيعية فى البيئة من مناخ وتضاريس وموقع جغرافى وما تسهم به هذه العناصر من تحديد للنشاط الإقتصادى يؤثر على نمو الافراد. ونحن نسمع كثيرا الآن على تلوث البيئة واثره على الصحة العامة. وقد نظر المفكرون منذ زمن طويل الى العلاقة بين العوامل الطبيعية السائدة فى مجتمع ما وسلوك الافراد فى هذا المجتمع. وقد سجل المفكر الإسلامى أبن خلدون كثيرا من الملاحظات حول هذا الموضوع وقارن بين اهل الحضر واهل الريف واهل البادية من ناحية صفاتهم واخلاقهم .

اما العناصر الثقافية فى البيئة فهى أكثر تاثيرا من العناصر الطبيعية على الإنسان وتتضمن هذه العناصر الاسرة والمدرسة وجماعة الاقران ومختلف المؤسسات الإجتماعية والثقافية فى المجتمع. ولكل من هذه العناصر تأثيرها الفعال على جانب معين من جوانب النمو أو على النمو الكلى للإنسان. ولكن مما لاشك فيه أن الاسرة تتقدم هده العناصر كلها. وفيما نشير باشارة سريعة لكل من هذه العناصر .

الاسرة هى الجماعة الاولية التى يتلقى الطفل فيها أول تعليم وتدريب له ويعظم تاثير الاسرة على الفرد لانها تمارس تاثيرها عليه فى الفترة التى يكون فيها فى فترة التشكيل، ويمكن أن تميز فى الاسرة جوانب مختلفة ومتعددة يؤثر كل منها على نمو الطفل. من هذه الجوانب حجم الاسرة من حيث كونها صغيرة أو كبيرة ونمطها أى من حيث كونها نووية أو ممتدة. وتبين البحوث أن الأسرة التى تشبع حاجات الطفل بدون تطرف أو مغالاة هى التى توفر المناخ المناسب لنموه نموا سويا ومن الجوانب الاسرية التى تؤثر على نمو الطفل بنية الاسرة وطبيعة العلاقات بين أفرادها خاصة العلاقات بين الوالدين. لان هذه العلاقات تصبغ جو الاسرة بمناخ

عاطفى معين قد يكون مواتيا لنمو وإستقرار الطفل عاطفيا أو غير موات لذلك. وقد بينت البحوث أيضا أن النمو يتأثر فى جميع جوانبه بالمناخ الاسرى وبالعلاقات البينية بين أفرادها . ويرتبط بالجانب الاسرى السابق جانب أخر وهو نوع المعاملة الوالدية التى يعامل بها الطفل. فهناك أساليب تنشئة والديه تعتبر أساليبا صحيحة من وجهة نظر الحقائق التربوية والنفسية. وتهدف أساليب التنشئة الصحيحة الى تلبية مطالب الطفل وإشباع حاجاته الجسمية والنفسية بدون تطرف أو مغالاة. وفى المقابل فهناك أساليب تنشئة والدية خاطئة وهى المعاملة التى تفشل فى إشباع حاجات الطفل فى الحدود المعقولة، ومنها كذلك أساليب الرفض السافر أو المقنع والقسوة والتفرقة فى المعاملة بين الابناء والتذبذب فى المعاملة والاساليب التى من شانها أن تثير الشعور بالذنب وكذلك أسلوب الحماية الزائدة. وقد ظهر إن لهذه الاساليب أثر هام فى نمو الشخصية (كفافى، ١٩٧٩) .

ومن الجوانب الاسرية التى تؤثر على النمو المستوى الإقتصادى والإجتماعى للاسرة، لان هذا المستوى يمكن الاسرة من تقديم خدمات أفضل ورعاية أشمل للطفل فيها مما يكون له أثره على جوانب نمو الطفل المختلفة. والمستوى الثقافى والتعليمى يزيد من إستبصار الاباء بالمعاملة الصحيحة التى يجب أن يوفروها لابنائهم ويرفع من مستوى وعيهم السيكولوچى. ومن العوامل الاسرية الهامة أيضا فى نمو الطفل ترتيبه الولادى Birth Order والذى لفت الأنظار بقوة الى هذا العامل هو "الفرد أدلر" Alfred Adler مؤسس مدرسة علم النفس الفردى Individual Psychology الذى أوضح إن ترتيب الطفل بين أخوته يحدد له وضعا سيكولوجيا فى الأسرة، فالطفل الاول يختلف عن الاوسط وعن الاخير. فالاول مثلا أكثر تقبلا للمعايير الإجتماعية عن بقية أخوته (Adler, 1956,376-383) .

وهناك المؤسسات الإجتماعية التربوية الاخرى التى تمارس تاثيرا على نمو الطفل وعلى راسها المدرسة بنظمها والعاملين فيها ومناهجها واساليب وطرق التدريس المتبعة فيها. وفمن المعروف أن التلاميذ يتأثرون الى حد كبير بمعلميهم

ويتخذونهم قدوة ومثل عليا الى السلوك. كما أن الطفل ينمو إجتماعيا من خلال تعامله مع أقرانه ويخبر أساليب التعاون والتنافس فى العمل والدراسة. وتصبح جماعة الاقران بالنسبة له جماعة مرجعية Reference Group يجب أن يتوافق معها وان يحظى فيها بمكانة طيبة. ومما لا شك فيه أن عضوية الطفل فى جماعة الأقران بما يدربه على كثير من الاساليب والمهارات، ويكسبه الانماط السلوكية اللازمة للتوافق الإجتماعى فى المجتمع فيما بعد .

اما المؤسسات الإجتماعية والإعلامية الاخرى فلا يخلو نشاطها من تاثير على الطفل مثل التليفزيون والإذاعة والمكتبات العامة والمعارض والمتاحف والصحف والمجلات. وتحتل دور العبادة مكانا خاصا فى هذا الشان لانها تسهم فى تعميق الوازع الدينى فى نفوس الناشئة وكذلك الاندية والجمعيات الثقافية والإجتماعية وغيرها من الموسسات لها دور تربوى يكمل عمل المنزل والمدرسة .

د- *التفاعل بين الوراثة والبيئة :*

وعلى هذا فان كلا من العوامل الوراثية والعوامل البيئية تؤثر على ظاهرة النمو وفى سلوك الإنسان وفى شخصيته بصفة عامة. ولكن هذه العوامل وراثية أو بيئية تعمل معا ولا تعمل مستقلة، بل تتفاعل حتى ليصعب فى بعض الحالات أن نحدد تاثير كل منها ونميزه عن تاثير الآخر لانه إذا كانت الوراثة تغيرات كيميائية حيوية فانها تحدث فى وسط معين، وهذا الوسط محسوب من عوامل البيئة، أى أن البيئة يمكن أن تؤثر فى العملية الوراثية ذاتها. ويجب أن يفهم تاثير الوراثة وتاثير البيئة على هذا النحو. فالبيئة تمارس تاثيرها منذ تلقيح البويضة ولا تنتظر حتى ولادة الطفل "فكل خاصية وراثية تحتاج الى بيئة تؤدى فيها وظيفتها. وهذا الاداء للوظيفة يحدث بدوره تغييرا فى البيئة. وبذلك يكون النتاج النهائى محصلة لعملية تفاعلية، فتحول فيها قوة ما الى أخرى، وليس محصلة لعملية أضافة تسهم فيها كل من الوراثة والبيئة بنسبة معينة. وكما يقول بعضهم : أن ما يطبعه الطبع يتوقف على التطبيع وما يضيفه التطبيع يتوقف على الطبع. ولكن بدرجة يختلف

فيها مدى إعتماد الواحد منها على الاخر تبعا للتوقيت الذى يتم فيه هذا التفاعل (محمد عماد الدين أسماعيل ١٩٨٩، ٩٥)

ثانيا - *النضج والتعلم*:

مصطلح "النضج" Maturity أحد المصطلحات التى إستعارها علم النفس من علم البيولوجى شانه شان مصطلحى التوافق Adjustment والتكيف Adapta-tion. والنضج فى علم البيولوجى هو زيادة صبغيات أحدى الخلايا الى الضعف قبل أن تنقسم الى خليتين. واستعير المعنى فى علم النفس ليشير الى تغيرات داخلية تحدث للكائن ويظهر أثرها على سلوكه، على أن توقيت وكيفية هذا التغير محدد سلفا وحسب قوانين معينة، وهى تعمل بدرجة نسبية من الإستقلال عن عوامل التدرب والمران. أى أن أنماط السلوك المعتمدة على النضج سوف تحدث سواء توافر للكائن عوامل التدريب والمران أم لم يتوافر .

والذى أقنع علماء النفس بتبنى مفهوم النضج إنه قد حدث فى بعض التجارب أن أساليب سلوكية معينة قد ظهرت رغم عدم وجود تدريب أو مران على هذا السلوك. مثل الطيور التى قيدت أجنحتها بحيث لم يتيح لها فرصة تدريبها وتحريكها كما يحدث فى سلوك الطيران. هذه الطيور أستطاعت أن تطير فى نفس الوقت الذى طارت فيها الطيور الاخرى التى فى نفس عمرها. أى أن قدرة الطائر هنا على الطيران كامنة أو مرتبطة بتغيرات داخلية فى الكائن الحى مستقلة عن التدريب أو المران الذى الذى يمكن أن يحصل عليه للقيام بهذا السلوك. وهو نفس الامر الذى يحدث للاطفال المبكرين الذين يولدون قبل مولدهم فعندما يوضعون فى حاضنات صناعية توفر بيئة أقرب ما يمكن الى البيئة الرحمية لدى الام، فان الجنين ينمو ويصل الى نفس درجة النضج التى يصل اليها الطفل الذى يولد مكتمل النمو بعد إتمام أشهر الحمل. مما يشير الى أن هناك عوامل نمو تعمل مستقلة عن أى تدخل خارجى تصل بالكائن الحى الى مستوى معين من النضج، مع ملاحظة إن هذا النمو

الداخلى رهن بان تتوافر الشروط الطبيعية للنمو. لان أية عوامل طارئة فى البيئة قد توقف عملية النضج الداخلى. وليس هناك ما يمنع من أن نفترض إن ما يحدث فى المرحلة الجنينية من النمو يمكن أن يحدث فى المراحل التالية بعد الولادة من وجود هذه المتغيرات الداخلية التى نطلق عليها النضج .

وكما يتحدث علماء النفس عن مفهوم الوراثة مقابل مفهوم البيئة فانهم يتحدثون عن مفهوم النضج مقابل مفهوم التعلم أو المران. والتعلم هنا أو المران يعنى تدريب كائن فى مواقف معينة من شانها أن تحدث تغيرات معينة معقولة فى سلوكه، كان ندرب الطفل على المشى، أو ندربه على نطق الكلمات، أو ندربه على القراءة والكتابة، أو ندربه على السباحة وغيرها من أساليب السلوك .

والقاعدة الاساسية فى العلاقة بين النضج والتعلم هو إن كلا العاملين ضرورى لنمو السلوك. على أن يسبق النضج التعلم، أى أن النضج يحدث فيقوم الاساس أو تتوفر الارضية التى يحدث التعلم والتدريب عليها. فيستطيع الكائن أن ياتى السلوك. وهذا يعنى أن التدريب لو بدا قبل حدوث النضج فان الكائن لن يستطيع أن يقوم بالسلوك. فنحن لا نستطيع أن ندرب الطفل ذو الاربعة أشهر أن يقف أو أن يمشى لان عضلات ساقيه لم تنم بعد الى الدرجة التى تتحمل وزنه، ونحن لا نستطيع أن نعلم الطفل ذو العامين حل تمارين الهندسة لان قدراته العقلية لم تنضج بعد لتؤهله على إدراك العلاقات المتضمنة فى حل التمارين الهندسية. والطفل فى العام الثالث يعلن تذمره كثيرا من تاجيل الاباء لإجابة رغباته ومطالبه لانه لم ينضج إنفعاليا وعقليا حتى يتحمل الاحباط المتضمن فى عملية تاجيل إجابة مطالبه فى التو والسرعة. وقد يتساوى عند الطفل تاجيل إجابة المطلب مع عدم الإجابة أو رفض المطلب، لانه لا يتفاعل - فى هذه المرحلة - إلا مع الواقع، وهكذا. ولذا يجب أن ينتظر التدريب الى ما بعد النضج .

وقد أثارت مسالة توقيت النضج والتعلم مناقشات واسعة بين علماء النفس.

وقد دارت هذه المناقشات فى إطار الاسئلة الاتية : متى نعرف أن الطفل قد وصل الى مستوى النضج الذى يؤهله للإستفادة من التعلم ؟ وهل يمكن التبكير بتعلم الطفل على أساس إن هذا التعلم قد يسرع بعملية النضج ؟ وما مدى حدود النضج كقيد على تعلم الطفل المهارات المختلفة ؟ وهل هناك فترات معينة يتمكن الطفل فيها من أن يتعلم أكثر مما يتعلم فى فترة أخرى ؟ أو أن تاثير التعلم فيها يكون أكثر من تاثيره فى غيرها ؟ .

ويثير السؤال الاخير قضية هامة لا زالت موضع إهتمام بين العلماء لاهميتها القصوى فى عمليات التعليم والتربية وهى مسالة : "الفترات الحرجة" Critical Periods فى النمو. ففى مقابل الإتجاهات الشائعة بان على المربين أن ينتظروا حتى يصل الطفل الى مستوى معين من النضج حتى يقدموا له التدريب لتعلم خبرة معينة، وأن للطفل كامل الحرية فى التعلم، وإقباله على تعلم خبرة معينة يعنى أنه مهيئ لتعلمها، وإذا لم يقبل عليها فانه لم يتهيا لتعلمها بعد، أو إنه ليس لديه الميل لتعلمها، وبالتالى فانه لن يستفيد من أى جهد تربوى يمارس معه لإكتسابها، نقول إنه فى مواجهة هذه الإتجاهات ظهرت إتجاهات أخرى قادها السيكولوجى "سكنر" Skinner من زعماء المدرسة السلوكية التى تعطى للعوامل البيئية دورا كبيرا فى النمو الإنسانى، وراوا أن من الخطا التاخر فى تعليم الطفل إنتظارا لوصوله الى "مستوى النضج" المناسب، وذهبوا الى أنه يمكن تعليم الاطفال الكثير من الخبرات فى وقت أبكر مما كان نظن، وإن المهم أن نقدم هذه الخبرات بالطريقة الصحيحة .

وقد حاول أصحاب هذا الإتجاه تعجيل نمو الاحساس عند الا طفال، وطور آخرون طرقا لتعليم الاطفال اللذين يبلغون الثانية من أعمارهم القراءة، وليعلموا الاطفال الذين يبلغون الثالة من أعمارهم الجبر، بل إن بعض المشرفين والقائمين على إدارة المدارس فى الولايات المتحدة يصرون على إن تعليم جميع الاطفال ينبغى أن يبدا عند سن الرابعة. والاساس التربوى الذى تستند اليه هذه الممارسات هو إن

إنتظار الطفل ليصبح مستعدا بنفسه فيه هدر للطاقة الإنسانية ويعتبر ممارسة بعيدة عن الكفاءة. ويجادل دعاة النمو الموجة قائلين إنه ينبغى بدلا من الإنتظار أن نلاحظ الإتجاهات الاساسية أو مراحل النمو، وان نقود جميع الاطفال على نحو منظم خلالها، وهم يشعرون أن هذا عمل علمى بدرجة أكبر وإنه عمل أكثر كفاءة، يمكّن الاطفال من أن يتقدموا بسرعة أكثر . (جابر، ١٩٨١، ٢٤-٢٥)

وفكرة المراحل أو الفترات الحرجة هى أن الطفل يتاثر فى نموه فى بعض المراحل أكثر مما يتاثر فى المراحل الاخرى بعوامل التدريب والمران، بل وبمختلف العوامل البيئية الاخرى. فالحرمان الذى يعيشه الطفل فى العام الاول من عمره يكون له أثر كبير على مسيرة الطفل النمائية بعد ذلك، ويكون حجم هذا التاثير أكبر بكثير مما لو حدث الحرمان فى سن أخرى غير العام الاول .

ومما لا شك فيه أن فرويد كان قد أرهص بهذا المنظور فى حديثه عن العلاقة بين النضج والتعلم عبر مراحل النمو النفسى، وما قد يترتب على الاثار البيئية على نمو الطاقة النفسية (اللبيدو) من تثبيت. والتثبيت هو توقف نمو الطاقة النفسية عند مرحلة معينة من مراحل النمو السوى أو الطبيعى. أما إذا كانت عوامل البيئة موجودة على نحو موات فان الطاقة تسير فى خطها المرسوم لتصل الى المحطة الاخيرة فى النمو وهى النضج أو الشخصية الناضجة .

وعلى كل حال، فكما راينا أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية تتفاعل على نحو يصعب فيه أحيانا التمييز بين تاثير كلا النوعين من العوامل فان عامل النضج والتعلم أيضا يتفاعلان معا كى يظهر السلوك وعلى نحو يصعب الفصل بين تاثير كل منهما على حدة. على إن النضج يقدم الاساس للتعلم، حيث لا يستطيع الكائن أن ياتى سلوكا - بالتدريب - وهو ينقصه الاجهزة أو القدرة الطبيعية أو الفطرية لاداء هذا السلوك. كذلك فان التعلم والتدريب عوامل هامة فى نمو السلوك، ويكفى للتدليل على ذلك حالات الإنسان المتوحش Feral man الذين وجدوا يهيمون فى الغابات، وفرض عليهم بالتالى أن يعانوا حرمانا من المثيرات والخبرات

الإنسانية والثقافية، فهم يملكون أمكانيات النضج ولكنهم أفتقدو عنصر التدريب والتعليم وهو ما سنشير اليه عند الحديث عن التنشئة الإجتماعية فى هذا الفصل .

وهذا يعنى أن التعليم والتدريب ضروريان لنمو السلوك مثل النضج تماما، فالنضج مثله مثل التعلم لا يكفى وحده لحدوث النمو والإرتقاء السلوكى. وقد يحدث أن يزيد أهمية أحد العاملين على الاخر فى بعض أساليب السلوك أو بعض المراحل، كما يحدث من تعاظم دور النضج فى المرحلة الجنينية ثم إزدياد دور التعلم بعد الولادة وإن لم يكن ذلك على حساب النضج. وقد تبين إن عامل التوقيت هام بالنسبة لاى تعلم أو تدريب يتعرض له الطفل، كما يتبدى ذلك فى الفترات الحرجة

ثالثا - التكوين الغدى :

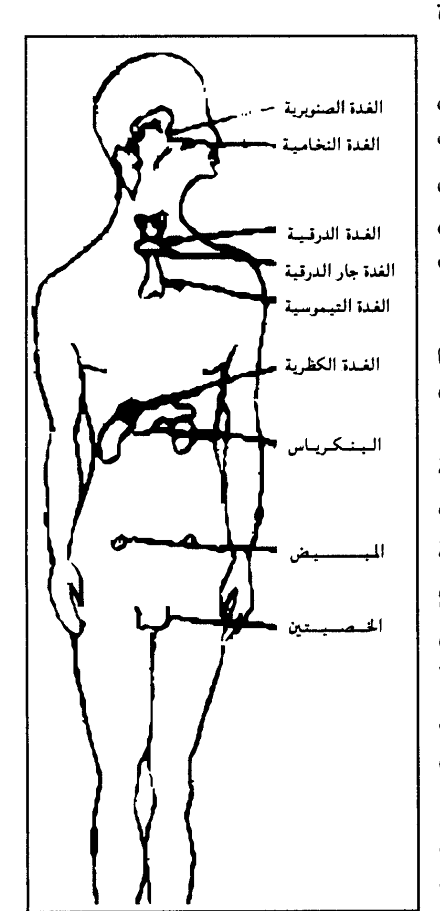
بالجسم ثلاثة أنواع من الغدد لكل منها أفرازات خاصة، وهذه الانواع هى :

١- ***الغدد القنوية*** Exocrine Glands وهى الغدد التى تفرز أفرازها عن طريق قنوات فتجمع موادها من الدم، ثم تصب أفرازها عبر قنوات فى تجاويف الجسم مثل الانزيمات الهاضمة، أو على سطح الجلد مثل الغدد العرقية .

٢- ***الغدد اللاقنوية*** Endocrine Glands وهى الغدد التى ليس لها قنوات، ولذا تسمى بالغدد الصماء التى تجمع موادها من الدم، وتضيف اليها أفرازها وتحولها الى مادة كيمائية تصبها فى الدم مباشرة وتسمى هذه الافرازات "بالهرمونات" Hormones .

٣- ***الغدد المركبة*** وهى الغدد التى لها أفراز داخلى، كما إن لها أفرازاً خارجيا مثل البنكرياس. والذى يفرز الجزء الاصم فيه هرمون الانسولين والجلوكاجون، ويفرز الجزء غير الاصم (القنوى) العصارة البنكارياسية التى تساعد على هضم الطعام .

وسنتحدث فى هذه الفقرة عن النوع الثانى وهو الغدد اللاقنوية لتأثيرها الكبير على العملية النمائية، وعلى السلوك بصفة عامة. ويقسم بعض الباحثين هذا النوع من الغدد الى أربعة أنواع فرعية من حيث الوظيفة الاساسية التى تقوم بها. النوع الذى يختص بتنظيم عمليات التمثيل الغذائى مثل البنكرياس الذى يفرز الانسولين، والنوع الذى يختص بشحذ الطاقة الجسمية والنفسية فى حالات الطوارئ مثل لب الغدة الكظرية الذى يفرز الادرينالين، والنوع الذى يختص بنمو الجسم مثل أفرازات الغدة النخامية والغدة الدرقية، والنوع الذى يعطى الجسم الشكل الذكرى أو الانثوى ويعده لوظيفة الإنسال وهى الغدد التناسلية. وفيما يلى سنشير الى أهم الغدد التى تؤثر فى عملية النمو .(أنظر مواقع الغدد الصماء فى الجسم فى الشكل (٤/١)



شكل (٤/١)
مواضع الغدد الصماء فى الجسم

١- **الغدة النخامية** Pituitary Gland:

توجد هذه الغدة عند قاعدة المخ فى أحد التجاويف العظمية فى الجمجمة. وتتكون الغدة النخامية من فص أمامى وفص خلفى وبينهما جزء متوسط. ولكل فص أفرازاته الخاصة. ويهمنا بصفة خاصة أحد أفرازات الفص الامامى، وهو هرمون النمو Growth Hormon، لان أى خلل فى أفراز هذا الهرمون بالزيادة أو بالنقصان يؤثر تاثيرا كبيرا على نمو الجسم. فزيادة الإفراز فى مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة يؤدى الى العملقة حيث يبلغ طول الشخص أكثر من مترين. واذا حدثت الزيادة بعد المراهقة - أى بعد توقف نمو العظام - ظهر الإنحراف على شكل زيادة كبيرة فى حجم الاذنين والانف واليدين والقدمين. وهو مرض يطلق عليه أسم "**الاكروميجالى**" Acromegaly .

اما النقص فى أفرازات هرمون النمو، فيؤدى الى ظاهرة القزامة، حيث يقف نمو العظام فى وقت مبكر. وقد لا يصل طول الفرد الى متر أو ربما أقل فى بعض الحالات. كما يؤثر نقص الهرمون أيضا، إذا حدث قبل البلوغ الى زيادة كبيرة فى الوزن وإضعاف القوى العقلية والقدرة الجنسية .

٢- **الغدة الدرقية** Thyroid Gland:

وتقع الغدة الدرقية فى أسفل الرقبة. وتتكون من فصين على جانبى القصبة الهوائية وتتلخص وظيفة هذه الغدة فى مهمتين أساسيتين هما، تخزين مادة اليود، وافراز هرمون الثيروكسين. ويؤثر أفراز هذا الهرمون الاخير تاثيرا كبيرا على عمليات الهدم والبناء الحيويين (الايض) .

وإذا حدثت زيادة فى أفراز الثيروكسين، فانها تؤدى الى زيادة فى عمليتى الهدم والبناء الحيويين، مما ينهك الفرد، وبالتالى يضعف القلب ويسرع التنفس، ويتسم الفرد بدرجة عالية من التوتر والقلق، وهو ما يعرف باسم مرض جريف Graves Disease .

أما إذا حدث نقص فى أفراز الثيروكسين قبل البلوغ فان ذلك يؤدى الى توقف نمو العظام فى الطول ونموها بالعرض، وهو مرض القصاع، الذى يتميز بالقصر علاوة على زيادة الوزن والتاخر العقلى، وتاخر النمو فى مظاهر سلوكية أخرى مثل الكلام والمشى. ومما يجدر ذكره أن مرض القصاع يختلف عن القزامة حيث يوجد فى الحال الأخيرة تناسب فى حجم الاطراف، كما لا يصاحبها تدهور فى الوظائف العقلية كما فى حالة القصاع، وإذا حدث النقص بعد البلوغ تسبب ذلك فى إنتفاخ الوجه والاطراف وهو مرض المكسيديما Myxedema

وإذا لم تنل الام أثناء حملها قدرا كافيا من اليود يولد الطفل ولديه تضخم فى الغدة الدرقية. وإذا أستمر نقص عنصر اليود فى غذاء الطفل أستمر تضخم الغدة، وبالتالى يستمر النقص فى أفراز الثيروكسين، وتظهر على الطفل أعراض القصاع. أما إذا أحتوى غذاء الطفل على اليود بكمية كافية عادت الغدة الى حجمها الطبيعى، وافرزت الهرمون بالكمية المطلوبة، ولم تعد تسبب أى شذوذ فى النمو أو إضطرابات فى السلوك .

٣- الغدة جار الدرقية Parathroid Gland :

تتكون هذه الغدة من أربعة فصوص بالغدة الدرقية، ووظيفتها حفظ ومراقبة نسبة الفسفور والكلسيوم فى الدم، حيث أن هذه النسبة أن نقصت عن معدلها الطبيعى شعر الفرد بصداع حاد وهبوط عام والم فى الاطراف. وقد تتطور هذه الاعراض الى بلادة وخمول عقلى مع ثورة إنفعالية كبيرة لاتفه الاسباب .

٤-الغدتان الصنوبرية والتيموسية Pineal-Thymus Gland :

تقع الغدة الصنوبرية فى وسط الراس، أما الغدة التيموسية فتوجد فى التجويف الصدرى، وليس هناك معرفة علمية محددة للوظائف التى تؤديها هاتان الغدتان، كما هو بالنسبة لبقية الغدد. ولكن أضطرابهما يحدث أضطرابا فى نمو الجسم بصفة عامة، وفى الوظيفة الجنسية على وجه الخصوص. فأفرازهما يعطل بلوغ الفرد الجنسى، وهما يضمران عند البلوغ، أى أن الفرد يتاخر نضجه الجنسى ما

لم تضمر هاتان الغدتان. وإذا حدث نقص فى معدل أفرازهما فى وقت مبكر من حياة الفرد، فان ذلك يعجل ببلوغ الفرد جنسيا قبل الاوان، كما يرتبط قلة أفراز الغدة التيموسية بتاخر النمو الحركى واللغوى والعقلى بصفة عامة، كذلك فان تضخم الغدة التيموسية يسبب ضيق فى التنفس .

٥- الغدة الكظرية Adrenal Gland :

وتقع الغدة الكظرية فوق الكلى، وتتكون من لب ولحاء، أو نخاع وقشرة. ولكل من اللب واللحاء أفراز خاص ووظيفة خاصة. أما اللب فيفرز الأدرينالين، ووظيفته إنه يهيئ الفرد لمواجهة حالات الخطر والمواقف الصعبة التى يكتنفها إنفعال شديد، وإذا ظلت نسبة الادرينالين مرتفعة فى الدم أدى ذلك الى حالات مرضية كثيرة .

اما اللحاء فأهم إفرازته الكورتيزون، الذى يعالج به كثير من الامراض لانه يزيد من مناعة الجسم. واى زيادة أو نقصان فى أفراز الكورتيزون يترك الفرد فريسة لعدد من الاضطربات النفسية والجسمية. ويكفى أن نذكر أن نقص الافراز إذا وصل الى درجة معينة أدى الى الشلل، بل والى الوفاة. أما النقص المفاجئ للكوتيزون فى الجسم فانه يؤدى الى أثار خطيرة بالنسبة للقلب، مما يجب أن يتنبه اليه الذين يعالجون بهذا الهرمون. كما أن زيادة أفرازه يؤكد الصفات الذكرية عند كل من الانثى والذكر .

٦- الغدد الجنسية Sexual Glands :

للإنسان غدتان جنسيتان، الخصية عند الذكور، والمبيض عند الإناث. ويختلف كل منهما عن الآخر فى التشريح والوظيفة، حسب دور كل جنس فى الحياة. وتنمو هاتان الغدتان فى وقت مبكر جدا من حياة الجنين، لان جنس الجنين يتحدد من تلقيح البويضة. وتعمل كل غدة على أن تعطى لكل من الرجل والمراة الصفات الاولية و الثانوية المميزة لجنسه، وتتمثل الصفات الاولية فى الاعضاء

الجنسية، أما الصفات الثانوية فهى الصفات الجسمية التى تميز الرجل والمراة كل عن الاخر .

تبدا غدد الجنس إفرازها فى نهاية مرحلة الطفولة المتاخرة. وعند بدء هذا الافراز تنتهى مرحلة الطفولة ليدخل الفرد مرحلة المراهقة. ونضج الغدد الجنسية وبدئها فى العمل هو ما نعنيه بمصطلح البلوغ. ولا يخفى علينا إن أى أضطراب فى أفراز الغدة الجنسية يحدث خللا فى نمو الفرد النفسى، ويسبب تميع الحدود والفواصل بين عالم الذكوره وعالم الانوثه لديه، ويجعل تقبل المجتمع للفرد أمرا صعبا، مما يكون له اسوأ الاثر على وضع الفرد النفسى والإجتماعى .

وظيفة الجهاز الغدى :

ويمكن تلخيص الوظائف الاساسية للجهاز الغدى عند الإنسان فى وظيفتين أساسيتين : الوظيفة التطورية والوظيفة التنظيمية. أما الوظيفة التطورية فهى التى تحفز قوى النمو الداخلية الى السير قدما فى خط النمو السوى، حتى يصل الفرد الى مرحلة النضج. واية أعاقة لهذه الوظيفة يترتب عليها تعطيل أو أضطراب القوى العقلية والوظائف النفسية للفرد. وعلى قدر هذه الاعاقة يكون التعطيل والاضطراب، وقد راينا من العرض الموجز السابق لاثر الهرمونات على السلوك، تدهور القوى العقلية فى حال إضطراب أفرازات الغدد النخامية وجار الدرقية، كذلك يدخل فى نطاق الوظيفة التطورية ضمان تطور الصفات الجنسية الثانوية عند الرجل والمراة .

اما الوظيفة التنظيمية فتقوم على أساس ضمان إستمرارية الافراز، بما يكفل قيام الغدد بمهامها كاملة، وفى التوقيت المناسب. وتقوم الغدة النخامية بدور رئيسى فى هذه الوظيفة، ويدخل فى نطاق هذه الوظيفة تنظيم عملية الايض وتنشيط تجاوب الكائن للمؤثرات الخارجية وتنظيم النشاط الدورى . (جولد زبى، ١٩٨٠،ص١٠٩)

رابعا - التنشئة الإجتماعية كعملية نمو :

التنشئة الإجتماعية هى العملية التى يتحول خلالها الوليد الإنسانى من طفل رضيع يعتمد كليا على المحيطين به من الكبار الى عضو يسهم فى بناء الحياة الإجتماعية وتطورها . والتنشئة الإجتماعية بذلك هى عملية نمو فى الإتجاه، لأنها تهدف الى أعداد الطفل للمعيشة فى المجتمع، وتشكل كل أمكانيات الطفل ليتلائم مع هذا الهدف. وهى تقوم على أساس أكتساب الطفل وتعلمه لثقافة المجتمع الذى يعيش فيه .

والتنشئة الإجتماعية لا تحدث تلقائيا ، ولكنها تحدث كنتيجة لمعيشة الطفل فى وسط إنسانى إجتماعى مرب له ثقافته. وقد تكون بعض الخبرات التى يكتسبها الطفل مقصودة من جانب الاباء والمربين وبعضهما الاخر غير مقصود . ولكن عملية التنشئة فى مجملها مكتسبة، لذلك فالتنشئة عملية تعلم من جانب الابناء. وهدف هذه العملية- كما ذكرنا - هو تشكيل سلوك الطفل تشكيلا إجتماعيا أى حسب المعايير والقيم الإجتماعية ومقومات ثقافة المجتمع الاخرى .

وتتم عملية التنشئة الإجتماعية عندما يستدخل الطفل ثقافة المجتمع، وهذا الإستدخال هو الذى يحول الطفل من مستوى الكائن البيولوچى الى مستوى الكائن الإجتماعى. وهذا يعنى أن الطفل عندما يولد يخرج من رحم الام، الى رحم الجماعة، أى من الحصانة البيولوجية الى الحصانة الإجتماعية، التى تنتهى باستوائه عضوا كامل العضوية فى الجماعة .

ولكن ما هى التغيرات التى تحدث للطفل خلال عملية التنشئة الإجتماعية ؟ إننا لكى نفهم ماهية هذه التغيرات علينا أن نعرف من البداية إن التنشئة الإجتماعية هى التى تمكن الطفل من المعيشة وسط البيئة بشقيها الطبيعى والإجتماعى، وبدونها يظل الوليد الإنسانى على مستوى أقرب الى مستوى الحيوان منه الى مستوى الإنسان. ولكى يتضح هذا القول نشير الى حالات الاطفال الذين

وجدوا - بسبب أو لاخر - يهيمون على وجوههم فى الغابات، وفرض عليهم بالتالى أن يعانوا حرمانا من المثيرات والخبرات الإنسانية والثقافية، فهؤلاء الاطفال بشر مثل كل البشر، ولكنهم لم يخبروا عملية التنشئة الإجتماعية فى وسط إنسانى، وهذا يعنى إنه لم تنم لديهم الامكانيات التى ولدوا بها فى الإتجاه الإنسانى الإجتماعى، فظلت أمكانيتهم كامنة، وتعلموا فقط الخبرات التى حفظت لهم حياتهم، ولكنها أبقتهم عند مستوى أقرب الى مستوى الحيوان. ولذلك فان الفروق بينهم وبين البشر العاديين - وهى تمثل التغيرات التى تحدث للطفل فى إتجاه أرتقاء شخصيته جسميا وعقليا وإنفعاليا وإجتماعيا - يمكن ردها الى التنشئة الإجتماعية، وما تصنعه بالانسان، وما تمثله فى حياته .

وقد نشر "زينج" Zing وهو أحد العلماء الذين أهتموا بحالة هؤلاء الاطفال تقريرا عن أربعين حالة متنوعة منهم، وقد أطلق عليهم حالات "الإنسان المتوحش" Feral Man. ولخص حالاتهم فى "ان هؤلاء الاطفال كانوا كلهم بلا إستثناء بكما، يسيرون على أربع. ولم ينم لديهم - تحت هذه الظروف - ما يمثل الكلام الإنسانى. كما لم توجد عندهم حركة السير المنتصبة التى تميز الإنسان. فالجميع قد نما لديه صورة ما من صور السير على الايدى والاقدام، أو على الايدى والركب. وتعدل تبعا لذلك بناؤهم الفيزيقى (بظهور وسادات صلبة .. الخ) كذلك وجدت تعديلات حسية مميزة، فاتجهت حواس الشم والسمع والبصر - خاصة الابصار الليلى - الى أن تكون فى حدة ما يماثلها فى عالم الحيوان. أما عادات تناول الطعام، فهى تختلف إختلافا بارزا عن تلك الموجودة لدى الانسان. فاللحم النيئ هو الطعام المعتاد للاطفال الذين نشاوا بواسطة الحيوانات أكلة اللحوم. بينما وجد الاطفال الذين يعيشون فى الادغال معتمدين فى معظم غذائهم على لحاء الشجر وجذور النباتات والحشائش والاعشاب والاوراق. ومما يذكر عن فتاة متوحشة فى فرنسا إنها صارت فى غاية المهارة فى العوم بحثا عن الاسماك والضفادع والتى كانت تمثل طعامها الرئيسى .

اما طريقة تناول الطعام فقد ماثلت أيضا تلك الموجودة لدى الحيوانات

السفلى. يتضمن ذلك شم الطعام قبل تناوله، والنزول بالفم الى موضع الطعام وضم الاسنان على العظام وما شابه ذلك. ولم يقم دليل على وجود أى ميل الى تغطية الجسم أو لإستعمال الملابس من أى نوع. ويبدو أن هؤلاء كانوا خالين نسبيا من الحساسية للحرارة والبرودة، بالاضافة الى إنه لم ينشا لديهم أحساس بالخجل من العرى. ولم يلحظ عليهم سلوك البكاء أو ذرف الدموع أو الضحك برغم ما سجل عليهم من تعبيرات عن الغضب العنيف أو نفاذ الصبر. أما التعبيرات عن الإهتمام الجنسى وسلوكه، فكانت أما غائبة تماما، واما موجودة فقط فى صورة نشاط عام منتشر غير موجه. ولم يستدل على وجود الشعور بالنوع أو التطبع لديهم، بل لوحظ إنهم يتحاشون بنى الإنسان ويظهرون عادة تفضيلهم لصحبة الحيوانات السفلى . (اناستازى. فولى، ١٩٥٩ , ٢٣٩-٢٤٠)

ويبين هذا النص مدى الإختلافات الموجودة بين هؤلاء البشر "المتوحشون" والبشر "المستانسون" أو المنشئون إجتماعيا، أو الذى حدثت لهم عملية تنمية لامكانيتهم. وعلى ذلك فليس هناك شك فيما تضيفه عملية التنشئة الإجتماعية، وما تمثله بالنسبة للإنسان بحيث أننا لا نعدو الحقيقة، إذا قلنا أن الانسان تنمو شخصيته ويكتسب الصفة الإنسانية بتشربه للثقافة من خلال عملية التنشئة الإجتماعية .

وعملية نمو الشخصية وإكتساب الصفة الإنسانية والإجتماعية تبدا منذ تلقيح البويضة، ولا تحدث فى فراغ، لانها تعتمد على أمكانات وإستعدادت للتعلم موجودة لدى الطفل الإنسانى، كما يعتمد أيضا هذا الإكتساب على درجة عالية من مطاوعة الشخصية الإنسانية للتغير. والمطاوعة هى المرونة والقدرة على التشكل والتكيف طبقا للمتغيرات الفيزيقية والإجتماعية. والتنشئة لا تحدث فى فراغ أو لا تحدث عشوائيا، بل تسير طبقا لاهداف معينة ويحدد هذه الاهداف ثقافة المجتمع .

كيف تحدث عملية التنشئة الإجتماعية :

يولد الطفل الإنسانى عاجزا بصورة كبيرة، فهو لا يستطيع إلا القيام بالعمليات البيولوجية الاولية اللازمة لحياته كالاكل والاخراج والتنفس ورصدار بعض الاصوات والحركات التى هى أقرب الى الحركات العشوائية وردود الافعال والمنعكسات. وإذا قورن الوليد الإنسانى فى هذه الحال بوليد بعض الحيوانات، فسنجد إن أبناء الحيوانات يستطيعون القيام بكثير من المهارات اللازمة لهم فى حياتهم. فالكتكوت يستطيع الخروج من البيضة بمفرده، ويستطيع أن يسير مباشرة، بل ويمكنه التقاط الحب وشرب الماء بعد فترة قصيرة من خروجه من البيضة. كما يستطيع أبناء بعض القردة التعلق ببطون أمهاتهم والرضاعة منها بدون مساعدة تذكر من جانب الام. هذا من ناحية المهارات التى يستطيع أن يقوم بها الوليد الإنسانى والوليد الحيوانى عقب الميلاد. أما من ناحية تعلم المهارات فان الوليد الحيوانى يكون أسبق واسرع فى تعلم هذه العادات وتلك المهارات من الوليد الإنسانى فى الايام والشهور الاولى من الحياة. أى أن مساحة التعلم فى حياة الحيوان قليلة جدا إذا ما قيست بما هو موجود فى حياة الإنسان .

هذا العجز عند الوليد الإنسانى عجز ظاهرى، لانه عجز يخفى وراءه أمكانيات كامنة وهائلة. فالوليد الإنسانى عند ولادته لا يستطيع الكلام، ولكن لديه الإستعداد للكلام، ولا يستطيع المشى ولكن لديه الإستعداد للمشى، ولا يستطيع التفكير أو التمييز بين ما ينفعه وما يضره ولكن لديه الإستعداد للتفكير و التمييز. وفى خلال عملية التنشئة الإجتماعية تتحول هذه الإستعدادات الكامنة الى سلوك فعلى متحقق. فيتحول الإستعداد للكلام الى مهارة النطق والكلام، ويتحول الإستعداد للمشى الى مهارة المشى، والإستعداد للتفكير الى قدرة فعلية على التفكير. وتتم هذه التحولات فى الظروف الطبيعية بسهولة لان الشخصية الإنسانية تتصف بالمطاوعة والمرونة والقابلية للتعلم كما ذكرنا. وتتضمن المطاوعة تعدد الامكانيات وتنوعها ، الامر الذى يتيح للإنسان أن يكتسب قدرا من المهارات الحركية والعقلية والإجتماعية مما يمكنه فى النهاية من الحياة، بل والسيطرة على

يقية الكائنات الاخرى وتسخيرها فى سبيل تحقيق مطالبه .

ولكن هل للعجز الإنسانى فى بداية حياة الطفل من دلالة أو قيمة بالنسبة لنمو شخصينه وحياته فى المجتمع بصفة عامة ؟ للاجابة على هذا السؤال نقول أن العجز الأنسانى فى بداية حياة الطفل يعطيه ميزة كبيرة على بقية الحيوانات الاخرى، وذلك لان العجز الظاهرى يعنى عدم التحدد الفطرى لانماط سلوكية معينة، وبالتالى يتسع أمام الانسان المجال والمدى للتعلم والنمو، وهذا الاستعداديتضمن القابلية لتعلم الوان متنوعة ومتباينة الى حد كبير من السلوك، أما الانماط السلوكية المحددة التى يولد الحيوان مزودا بها، فانها تحد مما يستطيع تعلمه. ولذلك فان الحيوان أسير لما ولد مزودا به. وهذا غير ما نجده عند الإنسان الذى يولد ولديه إستعداد لتعلم أى خبرة سيتعرض لها، ويرغب فى تعلمها، إذا كانت إستعدادته وقدراته تسمح له بتعلمها .

وعلى ذلك فان عدم التحدد الفطرى للسلوك عند الإنسان أعطاه ميزة النمو عن طريق تعلم وإكتساب الخبرات الجديدة التى تمكنه من التكيف مع البيئة الطبيعية والبيئة الإجتماعية، وهو ما يمكنه من تحقيق التطور والتقدم فى أسلوب حياته وطريقة معيشته، أما حياة الحيوان فلا تطور فيها، لانها محكومة الى حد كبير بالانماط الفطرية المحددة .

والاهمية القصوى لعملية التنشئة الإجتماعية تاتى من أنها ليست عملية ميكانيكية آلية تحدث لجميع الاطفال بشكل واحد، وتعدهم للحياة الراشدة على صورة واحدة، ولكنها عملية دينامية تعتمد على تفاعل مجموعة كبيرة من القوى والعوامل. ولكل من هذه القوى والعوامل تاثير هام على شخصية الطفل، بحيث أن هذه القوى والعوامل تحيط الطفل بشبكة من العلاقات الإنسانية والإجتماعية يكون لها أثر كبير فى تشكيل ونمو شخصيته خاصة فى السنوات الاولى من عمره .

من هنا كان إهتمام العلماء بدراسة عملية التنشئة الإجتماعية ليس لذاتها فقط، وانما لمعرفة أثرها على شخصية الطفل فيما بعد. ولم تكن العلاقة بين التنشئة الإجتماعية للطفل من ناحية ونوع شخصيته فى الكبر بامر غامض أو مجهول فى أى وقت من الاوقات، ولكنه أمر ملاحظ ومعروف لدى الإنسان منذ .. السائدة بين الناس٥٧القدموتعكسه الامثال الشعبية والاقوال الماثورة والتعبيرات ولكن العلماء حاولوا دراسة هذه العلاقة دراسة علمية بالوسائل التى يتوافر لها أكبر قدر من الموضوعية والدقة .

وقد إنتهت بحوث العلماء التى أجريت فى موضوع العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية - وهى أهم جوانب التنشئة الاجتماعية - فى الصغر ونمط الشخصية فى الكبر الى ما يشير الى وجود هذه العلاقة بصورة أو باخرى (كفافى، ١٩٨٩) والى أن الاراء تسوء بين الناس فى هذا الموضوع لها ما يبررها، وتجد بعض التاييد، على الاقل، من جانب العلم .

مناهج البحث فى علم النفس الإرتقائى

علم النفس الإرتقائى كاحد فروع علم النفس النظرية يستخدم مناهج البحث السائدة فى مجال علم النفس بصفة عامة، والمناهج التى إنتهى اليها العلماء لدراسة الظاهرة النفسية وهى المناهج الوصفية والتجريبية والكلينيكية. وان كان ذلك لا يمنع من أن علم النفس الإرتقائى - مثل غيره من العلوم النفسية - له ميدانه ومشكلاته النوعية. وهذا التفرد جعل لعلم النفس الإرتقائى إتجاهات خاصة به يتميز بها عن سائر فروع علم النفس. ويمكن أن نحدد هذه الإتجاهات كالاتى : الإتجاه الجمعى مقابل الاتجاه الفردى، والإتجاه الطولى مقابل الإتجاه العرضى. ولن نتحدث عن كل أساليب مناهج البحث التى تستخدم فى علم النفس الإرتقائى عن غيره من العلوم النفسية. فنشير الى مضمون الإتجاهات السائدة فى مجال هذا

العلم، ثم نتكلم عن وسائل جمع المادة العلمية المستخدمة فى دراسة ظاهرة النمو، مع ملاحظة أن هذه الوسائل تستخدم فى بقية فروع العلم، وتستخدم من قبل العلماء فى كل فرع بما يتفق وطبيعة موضوعات هذا النوع ومشكلاته .

الإتجاه الجمعى مقابل الإتجاه الفردى :

يهدف علم النفس الإرتقائى الى الكشف عن القوانين التى تحكم ظاهرة النموفى كل جانب من جوانب الشخصية، وفى نمو الشخصية ذاتها، ولدقة العلاقات التى تربط بين المتغيرات السيكولوجية من ناحية وعامل الزمن باعتباره المتغير المستقل الاول فى علم النفس الإرتقائى من ناحية أخرى. وينتهى العلماء من هذه الدراسة الى أرساء معايير للنمو، وهم يصلون الى ذلك بدراسة أعداد كبيرة من الافراد فى الاعمار المختلفة. ولكنهم يعرفون أنه رغم صحة هذه القوانين العامة فان هناك فروقا فردية بين الافراد، بمعنى أنه لا يوجد أثنان متطابقان تمام التطابق حتى التوائم، لان مشكلة العوامل المؤثرة فى النمو شديدة التعقيد .

وتصلح القوانين التى تتيحها لنا الدراسات الجمعية فى فهم نمو الظواهر السلوكية عند مجموعات الافراد بصفة عامة. وهو ما يفيد عندما نريد أن نضع سياسة تعليمية أو تربوية، أو أن نتخذ قرارا يمس شريحة عمرية معينة، أو نصمم مناهج ومواقف تعليمية وبرامج تربوية أو ترويحية معينة لفئات من الاطفال أو الشباب .

ولكن هذه القوانين العامة لا تفيد أن أردنا أن نفهم سلوك فرد معين، وهو ما نحتاج اليه كثيرا فى برامج التوجيه الفردى أو العلاج، ولابد من توافر معلومات وبيانات إضافية عن سلوك الفرد موضوع الدراسة. وهذا لا يعنى أن القواعد العامة لا تفيد فى هذه الحال، ولكن يعنى أنها غير كافية، فنحن فى حاجة - بالاضافة الى المادة العامة - الى مادة تخص حالة الفرد المدروس. هنا نكون قد خرجنا من حدودالإتجاه الجمعى الى الإتجاه الفردى الذى يقوم على أساليب مختلفة وعلى

راسها الوثائق الشخصية، حيث تهدف المعرفة المتفردة "الى فهم التنظيم الفريد لشخصية معينة، والعلاقات المركبة المعقدة التى تربط بين جوانبه الوراثية وخبراته فى الحياة، والتفاعلات التى تتم بين فطرته وإستعداداته وبين البيئة الخاصة التى نشا فيها" . (كونجر، ١٩٧٠، ص٣٨)

وتعتبر نتائج دراسة الحالات الفردية تغذية مرتدة الى الاتجاه الجمعى تتمثل فى أثبات الصحة والمصداقية للقوانين العامة، ويمكن أن توحى دراسات الإتجاه الفردى بفروض خصبة تصلح للدراسة بالمنهج الجمعى. ولا تنس أن كثيرا من فروض علم النفس نسجت من خلال المنهج الفردى وثبت صحتها بالمنهج الجمعى. ففروض التحليل النفسى كلها جاءت من دراسة حالات فردية. وعلى ذلك فان كلا الإتجاهين يغذى الاخر ويدعمه. فلا يمكن أجراء دراسة فردية إلا إذا كان لدينا قوانين وقواعد عامة نتجت عن دراسات جمعية، ثم أن نتائج الدراسة الفردية تدعم نتائج الدراسات الجمعية وتؤكدها، وتقدم لها الفروض الجديدة القابلة للدراسة .

الإتجاه الطولى مقابل الإتجاه العرضى :

اما الإتجاهات الاخرى التى يتميز بها علم النفس الإرتقائى فهى الإتجاه الطولى مقابل الإتجاه العرضى. ويتمثل الإتجاه الطولى فى أختيار عدد قليل جدا من الافراد وتتبع نموهم لفترات طويلة قد تصل الى عشر سنوات أو يزيد. وتستخدم الدراسة فى هذه الحالة كل الوسائل المتاحة والممكنة لدراسة التغيرات النمائية التى تحدث للحالة أو الحالات موضوع الدراسة من ملاحظة وإختبارات وخلق مواقف معينة لمعرفية نوعية السلوك فيها. مع ملاحظة أن هذا الإتجاه هو الاقدم فى دراسة ظواهر النمو كما بينا فى العرض التاريخى لتطور علم النفس الإرتقائى حيث إستخدمه بعض الكتاب عند ملاحظة أبنائهم .

ويمكننا هذا الإتجاه من أثبات وجود بعض السمات النفسية فى مرحلة عمرية معينة أو من أثبات التغيرات التى تلحق بها عبر الزمن. كذلك يمكننا هذا الإتجاه

من دراسة الاثار اللاحقة التى تحدث نتيجة لإتجاهات سيكولوجية معينة، مثلما يحدث إذا أردنا أن نعرف أثر إتباع أسلوب معين من أساليب التنشئة الوالدية أثناء الطفولة على إتجاهات السلوك عند الكبر، وعلى الشخصية بصفة عامة .

ومن مزايا هذا الإتجاه إنه يوفر أقصى درجة من الضبط للعوامل التى يمكن أن تؤثر على الظاهرة موضوع الدراسة، حيث أنه يقوم على تتبع حالة واحدة أو بعض حالات لا تتغير. أذن فكل العوامل التى تؤثر على النمو سواء كانت وراثية أو بيئية أو إجتماعية واحدة بالنسبة للحالات المدروسة ولا يتغير سوى متغير الزمن الذى نريد أن ندرس أثره على نمو السلوك. ولكن هذه الميزة لا تتاح لنا دائما، لان هذا المنهج كثير التكلفة ويصعب تنفيذه فى حالات كثيرة، حيث أن النتائج التى ينتهى اليها، وان كانت صادقة الى حد كبير، إلا أنها لا تتناسب والجهد والوقت الذى بذل فيها. ولا يمكن الإعتماد عليها فى الوصول الى فهم القواعد والقوانين التى تحكم نمو السلوك الإنسانى على نحو كاف وفى وقت معقول وبجهود ممكنة وفى متناول جمهرة الباحثين .

ونتيجة لعدم إمكانية إستخدام المنهج الطولى فى دراسة كل ظواهر النمو. ظهر المنهج أو الإتجاه العرضى الذى يعتمد على إختيار عينات كبيرة العدد نسبيا تمثل القطاعات العمرية المختلفة. وهو المنهج الاكثر شيوعا الان، واليه يرجع الفضل فى توافر معظم المادة العلمية المتاحة لدينا الآن عن جوانب النمو المختلفة. وفى هذا الإتجاه إذا أردنا أن نقف على طبيعة النشاط العقلى للطفل فى سن السابعة، فاننا نطبق بعض المقاييس والإختبارات على عينة كبيرة نسبيا ممثلة للاطفال فى سن السابعة ويستخدم فى معالجة النتائج الاساليب الاحصائية المناسبة، وتعمم النتائج التى نصل اليها من دراسة هذه العينة على المجموع الاصلى الذى أشتقت منه العينة وهم أطفال سن السابعة. وإذا كان الهدف تتبع النمو العقلى فاننا نكون فى حاجة الى دراسة عينات تمثل أعمارا متدرجة. ومما لا شك فيه إن هذا الإتجاه فى الدراسة يوفركثيرا من الجهد والوقت والمال ويعطينا نتائج سريعة أكثر مما يفعل الإتجاه الطولى .

ويمكن أن يكمِّل كل إتجـاه الإتجـاه الاخـر. أى أنه يمكن دراسـة أحـد الموضوعات بكلا المنهجين وهو ما يعطى ثراء للدراسة بلا شك. حيث ينصب إهتمام الإتجاه العرضى على العلاقات التى تربط بين الظاهرة موضوع الدراسة بالمتغيرات المسـتـقلة المحيطة بهـا ، بينمـا ينصب أهتـمـام الإتجـاه الطولى على تطور الظاهرة وتوقيت نشاتها ومراحل تطورها .

أساليب
جمع المادة فى علم النفس الارتقائى

١- *السير والوثائق الشخصية* :

السيـر هى ما يدونه الافراد عن حياتهم وعن خبراتهم وتجاربهم. ويلجا كثير من الناس الى تسجيل حيـاتهم الشخصية والمهنية والإجتماعيـة والحوادث الهـامة التى وقـعت فـيـهـا ، وكيف أثرت هذه الحـوادث فـيـهـم وكيف كـانت مـشـاعـرهم وإنفعالاتهم إزاءها ، وكيف تطورت أفكارهم وإتجاهاتهم أزاء الموضوعات الهامة فى الحياة. ولذلك تعتبر هذه السير مصـادر طيبة للوقوف على تطور ونمو بعض الجوانب العقلية والإنفعالية والإجتماعية. وقد حفظ لنا التاريخ بعضا من هذه التراجم لكبار الادباء والفنانين لانهم أقدر من غيرهم - بحكم إستعداداتهم الأدبيـة والفنية - فى تصوير مشاعرهم وإتجاهاتهم وافكارهم ووصف ما حدث لهم .

ومن هذه السير الشـهيرة مـا كتبـه "جان جاك روسو" فى كتـابه «اميـل» ومـا كـتـبـه "ارنست رينـان" عن تطوره العـقلى والفكرى فى كـتـاب «ذكـريات الطفـولة والشباب» وما كتبه فرويد فى كتاب (حياتى والتحليل النفسى) واندريه جيد فى قصة «الباب الضيق» وما سجله طه حسين فى «الايام» وتوفيق الحكيم فى «زهرة العمر» والعقاد فى "أنا" وزكى نجيب محمود فى "قصة عقل" و"قصة نفس" .

إن تحليل هذه السير يمد الباحث بمادة حول التطورات التى تحدث لاصحابها فى الجوانب العقلية والإنفعالية خاصة، ويعرف من خلالها الحوادث ذات الدلالة فى هذا التطور. ويمكن للباحث أن يقارن ما يحصل عليه من مادة من تحليل هذه السير بما يحصل عليه من مادة من مصادر أخرى. ومما لا شك فيه أن المادة الذى توصف من خلالها الحياة الإنفعالية فى هذه السير تكون ثرية وخصبة بحيث لا تقارن بما يمكن أن تقدمه لنا أية أداة أخرى. وعلى أية حال فان كل ما يرد فى هذه السير ليس بالضرورة مقبولا باعتباره حقائق علمية غير قابلة للمراجعة، وانما يمكن الاستفادة منه فى نسج بعض الفروض القابلة للدراسة والتمحيص، كذلك تقدم هذه المادة تفسيرا لبعض التحولات والتطورات التى تحدث فى جوانب الشخصية المختلفة .

وعلى هذا فالمادة المتضمنة فى السير الذاتية لها قيمتها فى كل الحالات. فاما أن تكون المادة معبرة عن مشاعر واحاسيس كاتبها، وبالتالى فانها تمثل وقائع نفسية، واما أن تتصف بالمبالغة والتشويه بالتهويل أو التهوين - وهو ما يمكن كشفه بمقارنة هذه المادة بما يرد فى مصادر أخرى - وفى هذه الحالة الاخيرة يكون للمادة قيمتها ومغزاها فى فهم شخصية صاحب السيرة .

وقريبا من السير الذاتية الوثائق الشخصية التى يدونها الافراد. وتشمل الوثائق كل ما يصدر عن الشخص تدوينا وكتابة، نثرا أو شعرا أو رسما. فكثيرا ما يلجا الاطفال والمراهقين الى كتابة خواطرهم ومشاعرهم وإتجاهاتهم وما يرد على أذهانهم من أفكار أو يكتب بعضهم مذكرات يومية يدون فيها ما يمر به من خبرات حياتية وتعليقاته عليها وتفسيراته لها، وبعضهم يحاول كتابة هذه الخواطر فى قالب أدبى، إذا توسم فى نفسه القدرة على ذلك، فيكتب شعرا أو قصة أو مسرحية أو مقال يعبر فيه عما يجول فى نفسه، ويحرص كثير منهم على أبقاء هذه الكتابات أو الإنتاج الفنى سرا لا يطلع عليه أحد إلا من يطمئن اليه من خاصة أصدقائه لانه يبوح فيه بسريرة نفسه ودقائق ذاته، وبعضهم قد يخجل أن يطلع عليه

الاخرون كالاباء لانه قد يحوى أفكارا ومشاعر لا تتفق مع الإعتبارات الإجتماعية والمواضعات الثقافية السائدة .

ومما لا شك فيه أن تحليل هذه الوثائق ينتهى بنا الى كثير من المعلومات والاراء والإتجاهات المتعلقة بتطور جوانب هامة من الشخصية. ولكن يجب أن يتم تحليل هذه الوثائق فى ضوء الإطار الإجتماعى والظروف التى أحاطت بصاحبها، لانه فى ظل سرعة التغير الإجتماعى من ناحية، وإختلاف الظروف البيئية والثقافية بين الريف والحضر من ناحية ثانية، والإختلافات فى ظروف كل أسرة ومستوياتها الإجتماعية والإقتصادية ومكانتها الادبية من ناحية ثالثة، كل هذه الظروف يجب أن توضع فى الإعتبار عند تحليل هذه الوثائق. كذلك يجب أن يراعى من يقوم بدراسة الوثيقةترصد مظاهر المبالغة أو التهويل أو التحريف التى قد تحدث فى هذه الوثائق وتحليلها لان كثيرا من الميكانزمات والدوافع تلعب دورها عند تعبير الفرد عن مشاعره، وهى فرصة للوقوف على التنظيم الدافعى للفرد ونوعية الميكانزمات التى يستخدمها فى هذا السياق .

ويلاحظ أن تحليل هذه الوثائق لا يطلعنا على بعض جوانب النمو الإنفعالى والإجتماعى، ولكن يمكن أن نعرف منها بعض المشكلات الجسمية التى يعانى منها صاحب الوثيقة. كذلك يمكن الحكم على القدرات اللغوية لصاحب الوثيقة من مستوى التعبير اللغوى لديه، ومدى منطقية أحكامه، وكيفية مواجهته لمشكلاته ومشاعره وإتجاهاته أزاء السلطة الوالدية والسلطة المدرسية وارائه فى معاملة والديه له وفى مدى الحرية المتاح له، وفى تطلعاته واماله وطموحاته فى ضوء الفرص والإمكانيات المتوافرة له .

٢- الملاحظة :

الملاحظة هى المشاهدة، والملاحظة كما تستخدم كاداة فى العلم هى المشاهدة الدقيقة والمتانية وتسجيل نتائج هذه المشاهدة. وقد يستعان فى الملاحظة باجهزة أو

أدوات، وقد لا يستعان بها. وقد يصوغ القائم بالملاحظة نتائج الملاحظة بعباراته الشخصية وقد يسجل نتائج الملاحظة للمفحوص بعبارات ولغة الاخير. ولكن تكون الملاحظة ملاحظة علمية يجب أن يحدد مسبقا ماذا سيقوم الباحث بملاحظته، والظروف التى يريد أن تتم تحتها الملاحظة. وان حدث فى تاريخ العلم أنبعض الملاحظات قد تمت بطريق الصدفة وإنتهت الى إكتشافات هامةفان هذه ليست قاعدة ولكنه الإستثناء الذى يثبتها، فالملاحظة كاداة من أدوات جمع المادة العلمية تحتاج الى إعداد مسبق وتخطيط للإستفادة منها .

والملاحظة لها صور وانواع كثيرة فقد يلاحظ الباحث نشاط الاطفال بصفة عامة فى موقف معين يتفاعلون فيه كموقف اللعب. وقد يكون إهتمام الباحث منصبا على ملاحظة جوانب معينة، أو أن لديه أسئلة محددة يريد الاجابة عليها. وفى الصور الحديثة للملاحظة لا يترك للملاحظ حرية التعبير اللغوى عما يلاحظه بل يتوفر معه دليل للملاحظة يدون فيه ملاحظاته بعبارات الملاحظ على هيئة إختيار بديل من بدائل متعددة مقدمة أو إختيار أسلوب من الاساليب السلوكية المتوقعة والمحتمل أن تصدر من المفحوصين موضوع الملاحظة، وعليه أن يشير الى السلوك الذى لاحظه وعدد مرات تكراره فى وحدة زمنية معينة وعدد الحالات التى صدر عنها هذا السلوك. وهذا مما يسهل تفريغ بيانات الملاحظة وسهولة أجراء العمليات الاحصائية عليها وضمانا للموضوعية والحيدة فى البحث. وقد يوثر بحدوث السلوك المثبت أو عدم حدوثه، أو إكمال جمل ناقصة، وعادة ما يشتمل الدليل على أسئلة مفتوحة يعبر فيها الملاحظ تعبيرا حرا فى الاجابة عليها مما لم يرد فى الاجابات المقننة .

وفيما يتعلق بعلاقة الباحث الملاحظ بالمفحوصين موضوعات الملاحظة توجد ثلاث درجات متتالية، فقد يكون الباحث الملاحظ بعيد عن المفحوصين ولا يحدث بينه وبينهم أى درجة من التفاعل، ويقتصر دوره فى هذه الحال على تسجيل ما يشاهده باقصى درجة من الحيدة والموضوعية، يلى ذلك نوع يحاول فيه الباحث

الملاحظ أن يندمج مع المفحوصين موضوع الملاحظة، ويحدث هذا مع الاطفال فى لعبهم وتنافسهم وتعاونهم، وهو ما يحدث أيضا مع الكبار، كما فعل البحاثون الانثروبولوچيون عندما أندمجوا مع أفراد القبائل التى كانوا يدرسونها حتى يتمكنوا من ملاحظة وتدوين أكبر قدر ممكن من زسلوب حياتهم، أو من ملاحظة جوانب معينة من هذه الحياة. أما الدرجة الاخيرة فهى أن يتحول الباحث الى ملاحِظ وملاحَظ، ويحدث ذلك عندما يلاحظ الباحث نفسه ويقوم بعملية إستبطان لمشاعره وإنفعالاته وافكاره .

والملاحظة من أقدم وسائل جمع المادة فى علم النفس الإرتقائى. وقد راينا أن الرواد الذين وضعوا أصول هذا العلم قد إستخدموا الملاحظة عندما دونوا ملاحظاتهم على سلوك أبنائهم. وقد ذكرنا أن "تشارلس دارون" نشر بعض الملاحظات حول سلوك أبنه عام ١٨٧٧، وقد دفعت هذه الملاحظات عند نشرها وليم بريرالى نشر كتابه عقل الطفل الذى سجل فيه ملاحظاته التى ظل يدونها عن طفله طوال السنوات الاربع الاولى من عمره. ومهما قيل عن ضعف الاساس المنهجى الذى قامت عليه هذه الملاحظات، من حيث عدم الدقة وتاثر الكاتب بعواطفه وارائه خاصة وهو يسجل ملاحظاته عن أبنه، إلا أن هذه الملاحظات كانت الاساس الذى بنيت عليه مناهج أكثر دقة وموضوعية، ووفرت لنا قدرا من الملاحظات كانت موضوعات لدراسات تالية .

ولان الملاحظة أداة قيمة فى جمع المادة العلمية فانها رغم قدمها فان العلماء يدخلون عليها بعض التعديل والتطوير حيث أستخدمت الاجهزة والادوات مثل المجهر وآلات التصوير واشرطة التسجيل، كما صممت حجرات خاصة للملاحظة حاول المصممون لها أن تكون أقرب ما تكون الى حجرات المنزل ليكون الموقف طبيعيا، وإستخدمت فى هذه الحجرات شاشات من جانب واحد One - way Screen حتى يستطيع الفاحص الملاحظ أن يلاحظ الاطفال دون أن يلاحظوه حتى يكون سلوكهم أقرب ما يكون الى السلوك الطبيعى التلقائى .

٣- القياس (الإستفتاءات والإختبارات):

والقياس من أهم الاساليب التى تستخدم فى جمع الوقائع فى علم النفس الارتقائى وكافة فروع علم النفس. وهو- باعتباره من أحدث الاساليب - ويرتبط بنضج المناهج العلمية وطرق البحث ووصولها الى مستوى طيب من الدقة والموضوعية. والقياس يعتمد على الحصول على المادة مع صياغتها صياغة كمية دقيقة. ولا شك أن الصياغة الكمية تبين بصورة أوضح التغيرات التى تحدث فى الظواهر النفسية. ويغلب أن يستخدم فى دراسة جوانب النمو الإنفعالى والإجتماعى ما يسمى بالاستفتاء أو الإستخبارQuestionnaire، كما يغلب أن يستخدم فى دراسة الجوانب الجسمية والعقلية الاختبارات Tests .

والإستفتاء الذى يعتمد على أسلوب التقرير الذاتى Self Reporting مجموعة منظمة من الاسئلة يجيب عنها المفحوص، وبذلك نحصل على إجابات متسلسلة عن ناحية من النواحى المطلوب معرفتها. وللاجابة على الإستفتاء من هذا النوع يقوم المفحوص بنوع من الإستبطان والتامل الذاتى ولكنه تامل منظم وموجه حسب الاسئلة التى يحتويها الاستفتاء. وقد يكون الاستفتاء مقيدا أو مفتوحا. والإستفتاء المفتوح هو الذى يوجه فيه السؤال وتترك الحرية كاملة للمفحوص للاجابة عنه. وهو نوع من الإستفتاء يفيد فى بعض الموضوعات وعلى عينات معينة وغالبا ما يستخدم منهج تحليل المضمون فى معالجة إجابات المفحوصين على هذا النوع من الاستفتاءات. واما الإستفتاء المقيد فهو الاكثر شيوعا وفيه يقدم الاستفتاء حلولا ومواقف أو أراء أو إتجاهات، أو يقدم إجابات على أسئلة وعلى المفحوص أن يختار الاجابة التى تمثل رايه أو تنطبق على حالته. وقد تكون الاجابة محصورة بين أجابتين نعم أو لا، أو ثلاثة نعم ولا وغير متاكد، أو مجموعة أجابات وعلى المفحوص أن يختار أحدها، أو درجات متدرجة للموافقة على هذا المضمون أو عدم إنطباقه عليه، ويلاحظ إن هذا النوع المقيد أسهل فى تصحيحه ومن معالجته إحصائيا .

ويطبق الإستفتاء بطريقة فردية لمفحوص واحد كما يمكن أن يطبق بطريقة جمعية، أى لعدد كبير من المفحوصين فى وقت واحد. كما يمكن أن يوجه الفاحص الاسئلة شفاهية للمفحوص كما يحدث لغير المتعلمين، أو قد يقدم الاستفتاء للمفحوص ليجيب عنه. بل أن الإستفتاء أحيانا ما يرسل بالبريد الى المستجيبين على أن يجيبوا عليه حسب التعليمات المحددة له وان يعيدوه بعد ذلك الى الباحث. وربما كان أكثر من أستخدم الإستفتاء فى دراسة ظواهر النمو هو ستانلى هول السيكولوجى الامريكى الذى درس ظواهر النمو قبل سن المدرسة كما درس مرحلة المراهقة بنفس الاسلوب .

اما الجوانب الجسمية والعقلية من النمو فيغلب أن يستخدم فيها الاختبارات Tests أو المقاييس Scales كمقاييس الوزن والطول والنمو العضلى ومقاييس زمن الرجع ومقاييس السمع والبصر ومقياس الضغط، أما الذكاء والقدرات العقلية فيستخدم فيها أختبارات الذكاء واختبارات القدرات الخاصة كاختبارات القدرة اللغوية وإختبارات القدرة الرياضية والقدرة الميكانيكية. وإختبارات الآداء Perfor-manceTests التى يقدم له الفاحص فيها مشكلة وعليه حلها ويحسب له الزمن الذى أستغرقه فى حلها ، أو أن يحسب له كمية وحجم العمل الصحيح الذى قام به فى وحدة زمنية معينة. ويمكن أيضا أن يدون الفاحص ملاحظات على المفحوص أثناء الآداء وان نفيد من هذه الملاحظات .

٤- **السجلات :**

ويقصد هنا بالسجلات كل ما يكون قد دون عن جوانب شخصية المفحوص أو الشخص موضوع الدراسة فى أى مؤسسة ، وفى مقدمتها بالطبع المؤسسات التعليمية. ومن أمثلة هذه السجلات البطاقات المجمعة التى تدون فيها كثير من الملاحظات على التلاميذ فى المدارس. حيث يحتفظ معلم الفصل أو المرشد النفسى أو الاخصائى الإجتماعى بسجل لكل طفل يحوى بيانات عن حالته الجسمية الصحية بصفة عامة، وعن حالته الدراسية والتحصيلية، وعن الجوانب الإنفعالية

والإجتماعية مثل صفات المبادأة والثبات الإنفعالى والقدرة تحمل المسئولية. وتدون الملاحظات عن التلميذ فى هذه الصفات على طريقة موازين التقدير Rating Scale وفيها توضح مجموعة من العبارات التى تتضمن درجات متدرجة من توافر هذه الصفة بحيث تمثل العبارة الاولى أقصى درجة من توافر هذه الصفة وتتدرج حتى آخر عبارة وتمثل أقل درجة من توافر هذه الصفة. وعلى المعلم أن يضع علامة على العبارة التى تصف التلميذ أكثر من غيرها ويمكن بالطبع تكميم الاجابة أى أعطائها درجة يمكن المقارنة من خلالها بين التلاميذ. ومن الامثلة الجيدة على هذا النوع من المقاييس "كراسة الملاحظة لتقديرات الشخصية ومميزات السلوك الإجتماعى التى وضعها كل من عماد الدين إسماعيل وعطية هنا عام ١٩٥٩. وفى هذه السجلات مجال لان يدون المعلم أية ملاحظات يرى تدوينها عن سلوك الطفل وان يسجل تاريخ ما يدونه. وهذه البطاقة تصاحب الطفل فى مراحل دراسته حتى يكمل مراحل تعليمه العام على الأقل .

ومن الواضح أن السلطات التعليمية إذا أهتمت بهذه السجلات ودون فيها المعلمون ملاحظاتهم باستمرار حول تلاميذهم فانها تكون مصدرا طيبا للحصول على وقائع هامة عند دراسة الجوانب المختلفة لنمو التلاميذ فى هذه السن. وقد تفيد الباحث فى علم النفس الإرتقائى فى أفتراض بعض الفروض أو تقديم تفسيرات لبعض الظواهر التى يصادفها .

٥- الاساليب الكلينيكية (دراسة الحالة - المقابلة):

وتستخدم الاساليب الكلينيكية فى دراسة الحالات الفردية حينما نرغب فى دراسة متعمقة لشخصية فرد معين، وبذلك فان هذه الاساليب أقرب الى الإتجاه الايدوجرافى الفردى. وقد بدا المنهج الكلينيكى أصلا كمنهج علاجى يهدف الى الوقوف على العوامل أو القوى التى تقف وراء السلوك غير السوى، ووضع خطة علاج لهذا الإنحراف. ولكن هذا المنهج يستخدم الآن فى دراسة الحالات السوية بهدف زيادة الفهم لديناميات السلوك والعوامل والقوى المؤثرة فيه ولمعرفة كيف

ينمو ويتطور. واشهر الاساليب الكلينيكية هى دراسة الحالة Case study فهى تمثل عصب هذه الاساليب، وفى دراسة الحالة يستخدم الباحث كافة أساليب جمع المادة العلمية من ملاحظة وإستخدام المقاييس والإختبارات، بل ويستخدم أنواع من الإختبارات المتعمقة وعلى راسها الإختبارات والادوات الإسقاطية. ويستقصى الباحث أو الفاحص تاريخ حياة المفحوص ويقف على الظروف التى أحاطت بتعلمه والخبرات الهامة التى مر بها، وتوقيت تعلم هذه الخبرات كالمشى والكلام وضبط عمليات الاخراج، وتكيفه للوسط المدرسى عند الذهاب للمدرسة لاول مرة، بل وعليه أن يعرف شيئا عن التاريخ العائلى للحالة موضوع الدراسة ونوعية الامراض التى أصيب بها فى الطفولة أو أصيب بها الاباء أو الاقارب المقربون. ويستقى الباحث هذه المعلومات كما ذكرنا مستعينا بمختلف الوسائل ومنها مقابلة الوالدين أيضا، ويكتفى أحيانا بمقابلة الحالة دون الوالدين إذا كانت الحالة لراشد. وتكاد تكون المقابلة الاداة الاولى فى دراسة الحالة، حيث يمكن أن يستخدم الباحث أية أداة أو لا يستخدمها حسب طبيعة المشكلات التى يدرسها عند الحالة، ولكنه لا يمكن أن يستغنى عن المقابلة لان دراسة الحالة عادة لا تتم بدون المقابلة .

والمقابلة هى محادثة منظمة تحدث فى لقاء بين الفاحص والمفحوص وتهدف الى الحصول على معلومات معينة عن المفحوص أما عن طريق الاجابة عن أسئلة محددة سلفا وهى المقابلة المقيدة حسب الموقف أو المقابلة الحرة أو الطليقة وهى التى يترك فيها للقائم بالمقابلة حرية توجيه الأسئلة وإدراة دفة المناقشات حسب ظروف الموقف، وأهداف المقابلة عند القائم بها . وهذا يعنى أن المقابلة فى كل الحالات محددة باهداف معينة ولا يترك للصدفة العشوائية توجيه الحديث فيها. كما يمكن أن تطبق بعض الإختبارات والمقاييس فى المقابلة. ومن يقوم بالمقابلة لابد وان يعدلها إعداداً جيدا حتى يستطيع أن يوفر الشروط اللازمة والمقاييس لنجاحها والإستفادة منها، وعلى رأس هذه الشروط قدرة القائم بالمقابلة على تكوين علاقة الفة Rap-port يانس من خلالها المفحوص اليه. وهذه العلاقة تخلق جوا إيجابيا من الود يشجع المفحوص أن يعبر عن نفسه بصراحة ووضوح ولا يكتم شيئا عن الفاحص، بل

ويكون متعاونا ويفعل ما فى وسعه مما يساعد على نجاح المقابلة. وهناك شروط أخرى فيما يتعلق بنوعية الاسئلة وشروطها وترتيب واسلوب إلقائها. وعلى الفاحص أن يسجل الحوار الذى يدور بعد أستئذان المفحوص، ولكن عملية التسجيل يجب الا تخل أو تؤثر على جو وسياق عملية التواصل بين الفاحص والمفحوص .

ويلجا الفاحص فى كثير من الحالات الى مقابلة آباء أو أقارب أو أصدقاء المفحوص للإستزادة من المعلومات، أو للتاكد والتثبت من بعض مما ذكره المفحوص، ومقابلة الاخرين هامة جدا خاصة فى حالة دراسة نمو السلوك غير السوى عند بعض الحالات، حيث نتوقع أن يحدث نوع من التشويه العمدى أو غير العمدى من الحالة موضوع الدراسة عند مقابلته. كذلك فان الفاحص فى مثل هذه الحالة يحتاج الى معلومات قد لا يمده بها إلا الوالدين أو الاقران .

وفيما يلى مثال لمقابلة أجراها "بياجيه" ضمن المنهج الكلينيكى الذى كان يتبعه فى دراسة نمو الحكم الخلقى عند الاطفال. وهذا الجزء المقتبس نموذج من المقابلة التى أجراها عام ١٩٤٨ على الاطفال تتراوح أعمارهم بين ٥ -٧ سنوات (Watson Lindgreen 1979,54)

الفاحص : هل تعرف ما هو الكذب ؟
الطفل : نعم ، هو أن نقول شئ غير الحقيقة .
الفاحص : هل ٢+٢=٥ تعتبر كذبا ؟
الطفل : نعم أنها كذب .
الفاحص : لماذا ؟
الطفل : لأنها ليست صحيحة .
الفاحص : هل الطفل الذى قال ٢+٢=٥ يعرف إنها ليست صحيحة؟ أم أنه إرتكب خطا ؟
الطفل : لقد إرتكب خطأ .
الفاحص : إذا كان قد إرتكب خطا فهل قال كذبا أم لا ؟

الطفل : لقد قال كذبا .
الفاحص : هل هو ولد شقى أم لا ؟
الطفل : ليس جدا .
الفاحص : هل رايت هذا السيد (يشير الفاحص الى أحد الطلبة الدارسين) .
الطفل : نعم .
الفاحص : كم تظنه يبلغ من العمر ؟
الطفل : ثلاثون عاما .
الفاحص : أظنه ثمانية وعشرون فقط (قال الطالب أن عمره ستة وثلاثون عاما). هل تظن أننا كذبنا نحن الاثنين ؟
الطفل : نعم لقد كذبنا نحن الأثنين .
الفاحص : نحن أشقياء أذن .
الطفل : ليس أشقياء جدا .
الفاحص : من هو الشقى؟ أنا أم أنت؟ أم أننا متساون تماما فى ذلك ؟
الطفل : بل أنت الاشقى لان الفرق عندك أكبر .
الفاحص : هل هى كذبة، أم أننا فقط أرتكبنا خطأ ؟
الطفل : لقد إرتكبنا خطا .
الفاحص : هل هى كذب أيضا أم لا ؟
الطفل : إنها كذب أيضا .

- كيف دخلت النماذج النظرية الى علم النفس الإرتقائى

- مفهوم النموذج النظرى وطبيعته فى علم النفس الإرتقائى

- النماذج النظرية الأساسية فى علم النفس الإرتقائى
  - النموذج السلوكى
  - النموذج التحليلى النفسى
  - النموذج العضوى
  - نموذج التعلم

- تكامل النماذج النظرية

- الإتجاهات الحديثة فى علم النفس الإرتقائى

الفصل الثانى

الفصل الثانى

علم النفس الإرتقائى والنظرية

أولا : كيف دخلت النماذج النظرية في علم النفس الإرتقائى

كان علم النفس الإرتقائى الى عهد قريب، خاصة فى مراحل نموه الجنينية والطفولية يعتمد على تسجيل التغيرات النمائية التى تحدث للفرد فى مختلف شخصيته. وكانت مهمة الباحث فى علم النفس الإرتقائى حينئذ، أن يرصد مايطرأ على الجوانب الجسمية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية من تغيرات و تطورات، وعليه أن يسجل هذه التغيرات وأوقات حدوثها، مع الملاحظات حول الطريقة التى تحدث بها هذه التغيرات. وكان العلماء يعمدون بعد ذلك الى إعداد جداول بهذه التغيرات، وكانوا ينتهون من ذلك الى الوصول الى معدلات للتغيرات النمائية فى كل جانب تعتبر متوسطة أو عادية . ثم يصلون بعد ذلك الى تحديد أساليب أو ظواهر سلوكية تظهر فى أعمار معينة، بحيث يكون من الممكن الحكم على طفل ما بأنه يسبق سنه أو يتخلف عنها. والمقصود من ذلك أنه يسبق أقرانه فى العمر فى الإرتباط ببعض أساليب السلوك، والتى ترتبط بسن أكبر من سنه، أو متخلف عنهم حينما يسلك السلوك الذى يرتبط بعمر أقل من عمره .

وكان يتبع هذا المنهج المعتمد على رصد التغيرات النمائية، علماء النمو النفسى الذين يتبعون الطريقة الطولية أو من يتبعون الطريقة المستعرضة فى دراسة الظواهر النمائية. وعلى ذلك فأن علم النمس الإرتقائى وهو أحد فروع علم النفس النظرية كان يمكن أن يكون علما مقطوع الصلة بعلم النفس الأم، وبالنظريات الكبرى السائدة فيه، والتى تتصدى لتفسير السلوك الإنسانى .

ولكن تطور المنهج فى علم النفس الإرتقائى أدى به الى أن يهجر هذا المنظور الكرونولوجى الضيق (المتعلق بالتتبع التاريخى الزمنى للتغيرات النمائية) الى منظور أرحب يتجلى فى ربط النمو النفسى بالنظريات الأساسية فى مسار علم النفس الأم. وقد حدث هذا التطور فى ضوء المتغيرات الأتية :

١- تراكمت المشاهدات والمعلومات والوقائع المتعلقة بظواهر النمو فى مختلف جوانب حياة الفرد. وهذه الوقائع كما قلنا لاتعدو أن تكون وصفا للتغيرات التى تطرأ على جسم الفرد وعلى سلوكه اللغوى والحركى والإنفعالى والإجتماعى، وتحديد الفترات الزمنية المرتبطة بهذه التغيرات، والخروج بمتوسطات أو معدلات لحدوث التحولات الأساسية فى النمو. وقد وضعت هذه الوقائع الأساس لعلم النفس الإرتقائى، حيث لابد من توافر قدر معين من الوقائع والمعلومات والمشاهدات لكل علم فى طفولته تكون مادة للتنظرفى هذا العلم. وهذا لايعنى بالطبع أن جمع هذه الوقائع لم يكن يستند الى أى أساس علمى، بل والعكس هو الصحيح، لأن هذه الوقائع جمعت بأسلوب الملاحظة العلمية ورتبت وصنفت. وهى مرحلة ضرورية فى العلم ولكنها ليست كافية، لأنه لابد من توافر قدر معين من الوقائع كما قلنا يتيح للباحثين والعلماء فرصة ليستنبطوا أو يكتشفوا القاعدة النظرية أو القانون الذى ينظم هذه الوقائع ويفسر حدوثها على نحو معين وبذلك يتحقق الهدف الأول من العلم تمهيدا لإمكانية التنبؤ بحدوث الظاهرة وهو الهدف الثانى، ثم التحكم والضبط للظاهرة، وهو غاية العلم التطبيقى وهدفه النهائى. وهكذا كان على علم النفس الإرتقائى أن ينتظر حتى يوجد قدر كاف من الوقائع والمشاهدات الإمبريقية حتى تنبثق نظريات خاصة تفسر الوقائع، أو أن تدخل الوقائع الجديدة فى إطار نظريات قائمة بالفعل .

٢- أن فهم الظاهرة، وهو الهدف الأول من العلم يحتاج الى نظرية، أو الى مبدأ تفسيرى. فلايمكن أن يعيننا على فهم التغير فى جوانب شخصية الطفل، والذى نعبر عنه بالنمو النفسى، معرفة الوقت أو المرحلة أو السن الذى يستطيع

الطفل فيه أن ينطق بأول كلمة أو يكون جملة لها معنى، أو معرفة السن الذى يستطيع فيه الطفل أن يفكر التفكير الذى يطلق عليه التفكير التجريدى. فهذه المعرفة ليست تفسيرا، بل هى أقرب الى تسمية وتوصيف مايحدث، ومازال يبقى أمامنا أن نفسر مايحدث وكيف يحدث؟ ولماذا على هذا النحو بالذات؟ ولماذا يحدث فى هذه السن بالذات؟ وما علاقة ذلك بظواهر النمو والتغير فى الجوانب الأخرى؟ وهذا يعنى أنه لابد من وجود قانون أو مبدأ أو إفتراض يفسر هذه الظواهر، خاصة عندما تحدث قبل "الأوان" أو بعده حسب المعدلات أو المتوسطات كما يحددها أداء الأطفال الأخرين، أو معدلات نموهم .

كذلك إتضح أن التغير الذى يحدث فى أحد جوانب النمو مرتبط ومتشابك مع التغيرات التى تحدث فى الجوانب الأخرى، بحيث تدخل هذه التغيرات فى علاقات تفاعل. وغالبا مايؤدى التأخر أو التقدم فى إحداها الى تأخر أو تقدم فى نفس الإتجاه أو فى الإتجاه العكسى فى الجوانب الأخرى. وكان لابد لهذه الظواهر وتلك العلاقات من مبدأ مفسر أو نظرية شارحة .

٣- أن المتتبع لتطور معالم النمو فى أى جانب من الجوانب يلاحظ أنها تتبع خطا معينا أو مسارا خاصا. وقد يأخذ خط النمو هذا الشكل الطوبوغرافى كأن يسير النمو الجسمى فى محورين متعامدين : المحور الرأسى الذى يبدأ من الرأس ويتجه الى القدمين، والمحور العرضى ويبدأ من الصدر ويتجه يمينا ويسارا الى أطراف اليدين وقد يأخذ خط النمو الصورة الإرتقائية الوظيفية، كما يحدث فى النمو العقلى، الذى يجعل الفرد قادرا على مواجهة المشكلات. فتنمو القدرة على التفكير عبر متصل التفكير العيانى - التفكير العام - التفكير المجرد .

قد يأخذ خط النمو الصورة التبادلية. مثلما يحدث فى نمو الغدد الصماء. فقد تبين أن الغدتين ألصنوبرية والتيموسية تضمران قبل نضج الغدد الجنسية، فضمورهما هو الذى يفسح المجال لنمو الغدد الجنسية ولبدء أفرازها. وهذا يعنى أن

ضمورهما المبكر يعنى التبكير فى النضج الجنسى، كما أن تأخر ضمورهما يعنى تأخر نضج الغدد الجنسية وتعطل عملية البلوغ الجنسى. ومن يلاحظ عمل الغدد يجد أن أى غدة لاتعمل فى إستقلال بعيدة عن الأخرى، بل إنها جميعا تعمل بطريقة منسجمة وكأنها جوقة موسيقية تعزف تحت قيادة الغدة النخامية التى تقوم بدور المايسترو .

وهكذا نجد أن الظواهر لاتسير عشوائية، بل أنها تتبع مسارات معينة، لأنها فى النهاية ترمى الى الوصول الى هدف واحد وهو النضوج فى مختلف الجوانب، والذى يصل بالشخصية الى الرشد والتكامل. ولابد من وجود نظرية تساعد على الكشف عن المسارات التى تتبعها خطوات النمو. وعندما تستبين لنا هذه المسارات يمكننا أن نتنبأ - وهو الهدف الثانى للنظرية العلمية - بما سيحدث من ظواهر بناء على ماتحت أيدينا من وقائع وبيانات .

٤- أن بعض المشكلات العملية والتطبيقية تحتاج الى إجابات واضحة من جانب المربين وعلماء النفس التربوى. وهم لايستطيعون تقديم هذه الإجابات إلا إذا إستعانوا بنظرية هادية. ومن أمثال هذه المشكلات التى عرضت للعلماء : متى نستطيع أن نعلم الطفل القراءة والكتابة والمعارف الأساسية؟ ويوجد فى هذا الصدد وجهتان متعارضتان من النظر. ترى الأولى إنه يمكن تعليم الطفل فى وقت مبكر جدا، إبتداء من العام الثانى كل مانريد أن نعلمه إياه، بشرط أن يقدم بالطريقة المناسبة، ويترتب على وجهه النظر هذه إننا يجب ألا نضيع على الطفل وعلى المجتمع الفرصة بالإنتظار. أما وجهة النظر الثانية فترى أنه لابد من الإنتظار حتى يصل الطفل الى حد خاص أو مستوى معين من "النضج الفيزيولوچى والعقلى" حتى يمكننا تعليمه. وكلا الفريقين يعتمد على بعض التجارب أو الشواهد الإمبريقية. ولايكفى لحسم هذا النوع من القضايا الإكتفاء بالمشاهدات الإمبريقية التى كثيرا ماتتعارض .

ومن هنا يأتى دور النظرية التى يمكن أن توجه التجارب وترشد محاولات البحث عن الدلائل. وهذا لايعنى نوعا من التعسف وفرض نظرية معينة على وقائع تجريبية، ولكن يعنى أن الإنغماس فى الوقائع التجريبية وحدها لايوصلنا فى كثير من الحالات الى إجابة شافية، بل أن الأمر يحتاج الى نوع من المزاوجة والتبادل بين التوجه النظرى والعائد من التصميمات التجريبية، بل أن التصميم التجريبى الجيد لايتم إلا بناء على توجه نظرى للباحث. ومن هنا يدخل إستخدام التنظير فى علم النفس الإرتقائى - كمطلب لمواجهة المشكلات العملية - فى باب التحكم أو الضبط، وهو الهدف الثالث للنظرية العملية .

٥- إذا كانت وقائع النمو السوى تحتاج الى نظرية تفسيرية فأن النمو عندما يضطرب، فأن الحاجة تكون أكثر إلحاحا الى نظرية لتفسير هذا الإضطراب وتشخيص عوامله. ومن هنا ليس من الغريب أن التنظير فى مجال علم النفس الإرتقائى قد دخل من باب تفسير خروج النمو عن الخط السوى أو العادى .

وسنعرض فى هذا الفصل لمفهوم النموذج النظرى وطبيعته فى علم النفس الإرتقائى، ولأهم النماذج النظرية السائدة فى هذا العلم. وسيكون العرض مختصرا وموجزا، وسنشير الى هذه النماذج عند الحديث عن التطورات الإرتقائية فى جوانب الشخصية المختلفة حسب طبيعة التغير موضوع الحديث، والنموذج الذى يكون أقرب الى تفسيره وشرحه .

ثانيا : مفهوم النموذج النظرى وطبيعته فى علم النفس الإرتقائى

النموذج النظرى هو أداة منهجية يستخدم لشرح وتفسير الظواهر والعلاقات القائمة بينها. ويمدنا النموذج - فى سبيل الشرح والتفسير - بمصطلحات معينة

وبالأساس الذى يمكن تصنيف الظواهر على أساسه وبالمبدأ التفسيرى الذى يوضح طبيعة العلاقة بين الظواهر أو المتغيرات . أن النموذج النظرى هو الوسيلة التى يمكننا من إخضاع ظواهر عالمنا للدراسة العملية، عن طريق ترجمة هذه الظواهر الى متغيرات محددة يمكن التحقق منها ودراسة العلاقات بينهما .

ويعد من نافلة القول أن نشير الى أن النموذج النظرى الذى يتبناه الباحث هو الذى يحدد توجهاته فى مراحل الدراسة المختلفة إبتداء من تحديد الأهداف التفصيلية الى تحديد متغيرات الدراسة الى رسم خطة التصميم التجريبى وتحديد طرق التحليل الى الإستنتاجات التى يصل اليها وإنتهاء بالتفسير الذى يقدمه لنتائجه. وهو تفسير لما سبق أن قلناه فى الفقرة السابقة من أن أى دراسة للنمو يجب أن تبدأ بمجموعة من الإفتراضات أو الآراء والإفتراضات النظرية للباحث .

ويميل بعض الباحثين الى تصنيف النماذج النظرية السائدة فى مجال علم النفس الإرتقائى الى مجموعات أو فئات حسب أسس معينة يرونها جديرة بالإعتبار،لأنها تزيد من الفهم لظاهرة التغير النمائى. فالبعض يصنف النماذج النظرية حسب السعة أو الشمول، فيكون لدينا النماذج الشاملة التى تحاول أن تشرح أو تفسر كل مظاهر السلوك تقريبا مثل نظرية "سكنر" والتحليل النفسى. وهناك النماذج الأقل شمولا وتركز على بعض الجوانب الأساسية فى السلوك مثل نظرية "بياجيه" التى تهتم بتفسير الجوانب المعرفية فى السلوك. وهناك أيضا النماذج المحدودة المصغرة وهى التى تهتم بجوانب أكثر نوعية فى السلوك مثل نظرية "باندورا Achenbach, 978, 20 .

كذلك من التصنيفات المتبعة فى النماذج النظرية فى علم النفس الإرتقائى التصنيف الذى يركز على طريقة وكيفية حدوث التغير فى السلوك خلال النمو. فبعض النماذج ترى أن التغير الذى يحدث فى النمو تغير متصل أو تغير كمى متدرج بينما ترى نماذج أخرى أن التغير الحادث فى النمو ليس كميا فقط ولكنه

تغير كيفى رغم أنه يعتمد على تغيرات كمية إلا أنه يأتى نتيجة تغير فى البنية والتنظيم للكائن النامى. ويطلق على إتجاه النماذج الأولى بالإتجاه الآلى كما يطلق على إتجاه النماذج الثانية بالإتجاه العضوى أو البنيوى (إسماعيل، ١٩٨١، ص ٦٩).

وهناك فرق بين مفهوم النموذج Model ومفهوم النظرية Theory . فالنموذج بناء أو نظام نظرى أشمل من النظرية. فاذا كانت النظرية توفر لنا تفسيرا لظاهرة معينة أو لعلاقات بين متغيرات محددة فأن النموذج بناء نظرى شامل وقد يضم داخله أكثر من نظرية. وليس من الضرورى للعلماء الذين ينضوون تحت لواء نموذج واحد أن يكونوا متفقين فى كل آرائهم. ولكنهم يكونوا متفقين فى بعض وجهات النظر الأساسية التى تشكل عصب النموذج. وسترى ذلك عند الحديث عن نموذج المثير والإستجابة أو النموذج العضوى أو حتى النموذج التحليلى النفسى فى تفسير التغيرات النمائية حيث يضم كل من هذه النماذج عديدا من النظريات تختلف فيما بينها فى مصطلحاتها وبعض إفتراضاتها وطرق البحث المميزة لكل منها.

ويحدد بعض فلاسفة العلوم طريقين أو أسلوبين لتقديم العلم، الطريق الأول طريق أقرب الى التدرج المنساب مثل الطفل الذى يعيد تكوين صورة مكونة من عدة أجزاء بوضع كل جزء فى مكانه الصحيح مع بقية الأجزاء حتى يكتمل تشكيل الصورة. أما الطريق الآخر فى نمو العلم فهو أقرب الى أسلوب القفزات حيث يعترض طريق العلم بعض الأزمات، وتمثل حل هذه الأزمة قفزة نوعية فى تطور العلم. وعند الطريق الأول يتم التقدم فى ظل نموذج نظرى مقبول يساعد على تحديد المصطلحات ومشكلات الدراسة وإجراءات مواجهتها والتفسيرات المقدمة للنتائج، ويتم التقدم تدريجيا كما ذكرنا. ولكنه يحدث فى بعض الأحيان أن تتراكم نتائج غير متوقعة فى ضوء لنموذج الذى يهتدى به الباحث، بحيث تثور التساؤلات حول مصداقية النموذج، ويزداد الشك فى قيمته وجدواه الى الحد الذى يدفع العاملين الى التفكير فى إبتكار طرق جديدة للبحث، مما يمهد لمولد نموذج جديد Kuhn, 1970 .

وقد شهد علم النفس - شأنه شأن العلوم الأخرى - هذين النوعين من التقدم ويرتبط بذلك أن نشأة نموذج جديد لايعنى موت النموذج القديم نهائيا، بل إنه يظل قائما طالما تكون له بعض الجدوى، خاصة وأن محاولات تعديل وتطوير تدخل علية من قبل أصحابه. وقد بين تطور علم النفس فى نصف القرن الأخير هذه القضية. فقد ساد النموذج السلوكى (م - س) علم النفس الأمريكى من بداية الثلاثينيات، وحتى أواخر الخمسينات. وظهر من خلال هذا النموذج عددا من النظريات والإتجاهات النظرية، ولكنها تشترك فى الإفتراضات الأساسية. فموضوع علم النفس هو (السلوك - الملاحظ) والمتغيرات الأساسية للبحث هى (المثيرات والإستجابات) والعملية أو التكوين النظرى الفرضى الذى يحدث من خلاله تغيير السلوك هو (التعلم) .

وقد ظهر النموذج التحليلى النفسى، بل والنموذج الجشطلتى فى بعض ميادين البحث والتطبيق بجانب النموذج السلوكى، ولم يؤدى ظهور هذين النموذجين الى إختفاء النموذج السلوكى، بل العكس فقد إنتعش النموذج السلوكى فى ميادين العلاج النفسى والتدريس - وذلك يرجع كما يقول "كوهن" الى أن علماء النموذج السلوكى إستفادوا من مفاهيم علماء النموذج التحليلى والنموذج الجشطلتى وأثروا بها نموذجهم، عندما أخضعوا مفاهيم الأخرين لمنهجهم التجريبى الذى ظلوا متمسكين به .

وفى غمرة محاولة النموذج السلوكى البقاء عن طريق تطوير نفسه بالإستعانة بالنماذج الأخرى ظهرت أعمال "بياجيه" فى تطور العمليات المعرفية وفى كيفية إكتساب ونمو المفهومات، وهى أعمال تمثل إنجازا علميا فريدا ورافدا أصيلا فى النهر السيكولوچى. ولم يكن فى وسع علماء النفس الأمريكين فى أواخر الخمسينات تجاهل ما أنتهى اليه "بياجيه" فى النمو المعرفى وفى مجال الأعمال الخاصة بنمو اللغة. وقد تبلورت نتيجة لذلك بعض المناهج المعرفية فى البحث، والتى غزت كل ميادين علم النفس تقريبا فى الستينات. ووجد علماء النموذج

السلوكى أنهم يدرسـون مـشكلات أثارها فـريق من العلمـاء ينتـمى الى المناهج المعرفية

وربما صورت لنا هذه اللمحة التاريخية السريعة لتاريخ الإتجاهات الكبرى فى علم النفس كيفية تفاعل النماذج معا وإستفادة بعضها من البعض الآخر. وهذا - كما قلنا - لايعنى إختفاء بعض النماذج فى خضم عملية التفاعل، ولكنه حينما تندمج المفاهيم الأساسية لنموذج ما فى نماذج أخرى قائمة، بحيث لم يعد لهذا النموذج ما يقدمه فأنه ينتهى ويختفى من الساحة ليدخل تاريخ العلم. وهو ماحدث تماما للنموذج الجشطلتى الذى بشر بمفاهيم الكلية والوظيفية، وعندما إستوعبت المناهج الأخرى هذه المفاهيم ولم يعد النموذج الجشطلتى قادرا على تقديم شئ جديد كان لابد له أن يختفى. ولذا يعبر مؤرخى علم النفس عن ذلك بقولهم أن النموذج الجشطلتى قد مات من فرط نجاحه إشارة الى أن ما جاء به من مفاهيم تقبلته النماذج الأخرى وإقتنعت به وأدمجته فى بنائها، وإستمرت به قادرة على العطاء، فى حين توقف هو عن إعطاء المزيد .

ويجب أن نشير أخيرا أن للنماذج النظرية سلبياتها بجانب إيجابياتها، فاذا كانت النماذج توجه الباحث فى كل خطوات تفكيره وعمله، وهى البوصلة الهادية له، فأن من السلبيات والتى تحدث على نحو غير نادر أن ينحصر الباحث داخل نموذجه بحيث يؤدى به هذا الوضع الى تقييد تفكيره، والى إغفاله بعض الظواهر الهامة والتى لاتندرج تحت نموذجه، كما أن إحتمال التعصب والتحيز للنموذج أمر وارد عند بعض الذين لديهم إستعداد لذلك. ولكى نتجنب سلبيات النماذج فأن على الباحث أن يراجع دائما مايفكر فيه فى ضوء الواقع وفى ضوء ما تقدمه النماذج الأخرى. وهذا التفتح الفكرى والمرونة العقلية وعدم التزمت المنهجى هى التى ساعدت أصحاب النماذج على تطويرها بالإستفادة مما تقدمه النماذج الأخرى .

ثالثا : النماذج النظرية الأساسية
فى علم النفس الإرتقائى

وسنقدم فى هذا الفصل النماذج الشهيرة فى علم النفس الإرتقائى مبتدئين بالنموذج السلوكى وهو ماإشتهر بنموذج المثير - الإستجابة، فالنموذج التحليلى النفسى ثم النموذج العضوى البنيوى فالنموذج القائم على عملية التعلم، ثم نتحدث عن العلاقات بين هذه النماذج ومدى التكامل الذى يمكن أن يحدث بينها. مع ملاحظة أن هذه النماذج ليست هى النماذج الوحيدة فى مجال علم النفس الإرتقائى، وأن هناك نماذج أخرى، ولكن مما لاشك فيه أن هذه هى النماذج الرئيسية فى تنفيذ التطورات النمائية وتستوعب معظم الباحثين فى هذا المجال. ثم نختم هذا الفصل بالحديث عن الإتجاهات الحديثة فى علم النفس الإرتقائى .

النموذج السلوكى (م - س) المثير - الإستجابة

يجب أن نفرق من البداية بين الجوانب النظرية والجوانب المنهجية، لأن مايدعو اليه النموذج السلوكى من الأهمية الحاسمة للعوامل البيئية أمرا ليس جديدا بل يمتد جذوره الى أرسطو، إنما الجوانب المنهجية الذى إتبعها علماء النموذج السلوكى فهى الأمر الجديد، وهى التى تميز نموذجهم عن غيره من النماذج الأخرى. والنموذج السلوكى نموذج بيئى بالدرجة الأولى. إذ يرى أن سلوك الكائن يتحدد بالدرجة الأولى كإستجابات لمثيرات فى البيئة، وهذه الإستجابات التى تبقى لتصبح جزءا من سلوك الكائن هى الإستجابات التى دعمت، أى التى أعقبها أثر طيب أو مثيب. فالكائن فى البداية يمكن أن يصدر عدد كبيرا جدا من الإستجابات ولكن مايتبقى منها ويثبت هو الذى يعقبه تدعيم (ويتمثل فى إثابة الكائن)، ومايحذف ويتلاشى فهو الذى لايعقبه تدعيم أو الذى يعقبه نتائج غير سارة (والتى تتمثل فى الألم وكل مايثير الألم) .

وفكرة أن البيئة هى المحدد الأول للسلوك التى يتبناها النموذج السلوكى ليست جديدة فى الفكر السيكولوجى، بل أن " أرسطو" قد أشار الى أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء Tabula rasa * ثم تسجل عليه الإنطباعات الحسية بعد ذلك . وهى نفس الفكرة التى تبنتها المدرسة التجريبية الإنجليزية التى تبدأ من چون لوك (+١٧٠٤) وديڤيد هيوم (+١٧٧٦) ثم چيمس مل (+١٨٣٦) وأبنه چون إستيوارت مل (+١٨٧) الذين إعتبروا أن الخبرة الحسية هى المصدر الرئيسى للفكر والسلوك. وقد إفترضوا جميعهم أن العملية الأساسية فى التفكير هى الترابط بين الإنطباعات الحسية ليتكون منها الفكرة ثم ترتبط هذه الفكرة بالأفكار الأخرى .

وإذا كان الفلاسفة الترابطيون الأنجليز يذهبون الى أن الخبرة هى المصدر الأول لكل معرفة فأن منهجهم فى الوصول الى هذه النتيجة كان منهجا عقليا ولم يكن منهجا تجريبيا ، أى أنهم كانوا متفقين فى الجانب المنهجى مع الفلاسفة العقليين مثل "إيمانويل كانت" الذى ذهب الى أن العقل لايولد صفحة بيضاء، بل يولد الفرد ولديه إستعدادات فطرية لتصنيف المعطيات الخارجية فى فئات أو قوالب أسماها مقولات مثل مقولات الزمان والمكان اللتان تستقبلان الإحساسات المتفرقة التى جاءت بها الحواس لتؤلفا منها صورا مكانية وزمانية. أى أن الفلاسفة العقليين يرون أن جانبا هاما من الوظيفة العقلية فطرى وليس مشتقا من الخبرة. ولكن كل من الفلاسفة الترابطيون "الحسيون" والفلاسفة العقليون "الفطريون" كانوا معتمدين على نفس المناهج غير التجريبية من إستبطان وتحليل منطقى وتأمل عقلى وهو مانعنيه بضرورة التفرقة بين الجوانب النظرية والجوانب المنهجية فى النموذج .

وقد تأخرت الجوانب المنهجية فى النموذج السلوكى حتى القرن العشرين، وقد

* مصطلح يونانى ورد فى كتابات أرسطو بمعنى الذهن (فى النفس لأرسطو - ترجمة عبد الرحمن بدوى - دار القلم - الكويت) ويستخدم المصطلح فى الأدب الفلسفى ليدل على أن الفرد يولد وعقله صفحة بيضاء، وقد إستخدمه بنفس المعنى كل من توما الإكوينى وجون لوك (المعجم الفلسفى - المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم - القاهرة). أنظر مدخل : مفهوم الصفحة البيضاء Tabula rase concept فى الجزء الثامن - معجم علم النفس والطب النفسى (١٩٩٦) - إعداد جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى .

أخذت فى التبلور خلال الدراسة العملية لسلوك الحيوان. وكان من رواد هذه المناهج كل من "بافلوف" و"بتشريف" فى الإتحاد السوفيتى و"ثورنديك" فى الولايات المتحدة الذين أوضحوا أنه ليس من الضرورى أن نعتمد التفكير كسبب لسلوك الحيوان مادام يمكن تفسيره بالتجاور أو بالإشتراط بين المثيرات والمكافآت .

ولكن الأسم الذى إرتبط به النموذج السلوكى أكثر من غيره فهو "چون واطسون" الذى يرجع اليه الفضل فى بلورة الجوانب المنهجية لهذا النموذج، وكانت جهوده هى العامل الرئيسى وراء إنتشار هذا النموذج وذيوعه حيث أصبح اللجوء الى تفسيرات (م – س) لمختلف جوانب السلوك أمرا مألوفا. وإذا كان "واطسون" متفقا مع الفلاسفة الترابطيين وأصحاب النزعة الحسية فى أن المدخلات البيئية هى المحدد الأساسى للسلوك، فأنه – واطسون – تميز عن هؤلاء بأنه دعا الى أن يقتصر موضوع علم النفس على المدخلات البيئية والإستجابات التى يمكن ملاحظتها من سلوك الكائن الحى، يقصد فى ذلك الكائن سالحى إنسانا كان أم حيوانا. ويرى "واطسون" أنه حتى إذا كانت هناك "فى الحقيقة" و"فى الواقع" جوانب أخرى غير قابلة للملاحظة من سلوك الأنسان فأنها لاتصلح موضوعا لعلم النفس الذى يجب أن يتمسك بالتقاليد العلمية للعلوم الطبيعية .

وعلى ذلك فأن هناك مبدأين أساسيان فى النموذج السلوكى :

الأول : هو أن المبادئ التى يتغير على أساسها السلوك عند كل الكائنات الحية واحدة. أى أن سلوك الأنسان يتغير من خلال النمو أو التعلم على أساس نفس المبادئ التى يتغير عليها سلوك الحيوان .

الثانى : أساليب السلوك المعقدة هى مجرد تشكيلات أو صور أكثر تعقيدا من أساليب السلوك البسيطة. فالفرق بينها أقرب الى أن يكون فرقا فى الدرجة أكثر مما هو فرق فى النوع. وعلى هذا فأن السلوك المعقد محكوم بنفس المبادئ التى تحكم السلوك البسيط .

النموذج التحليلى النفسى

نظرية التحليل النفسى (فرويد)

نظرية التحليل النفسى "الأرثوذكسية" أو الأصلية كما وضع أسسها وصاغها "سيجموند فرويد" نظرية يغلب عليها الطابع البيولوچى. فالطفل يولد وهو مزود بطاقة غريزية قوامها الجنس والعدوان، وهى ماأطلق عليها "فرويد" أسم «الليبدو» Libido بمعنى الطاقة. وهذه الطاقة تدخل فى صدام محتم مع المجتمع. وعلى أساس شكل الصدام ونتيجته تتحدد صورة الشخصية فى المستقبل .

وتوصف نظرية التحليل النفسى بالوظيفية والكلية والبنيوية. وهذا يعنى أنها تنظر الى الإنسان بإعتباره المصدر الأساسى لنشاطه وألوان سلوكه، وأنه بناء ذاتى التنظيم له ديناميـاته التى تتم حسب قوانين تحكم التفاعل بينه وبين البيئة التى يعيش فيها . فالإنسان ليس مجرد جهاز إستجابات، تصدر فى المواقف المختلفة ويثبت منها مايثبت ويختفى منها مايختفى بحسب النتيجة التى تترتب على ذلك كما يرى النموذج السلوكى، وإنما الإنسان نظام معين له دوافعه وله وظائفه التى يعمل على تحقيقها. وإحتمال صدور إستجابة معينة من البداية ليس متساويا مع إحتمال صدور الإستجابات الأخرى. ولذا يركز هذا النموذج على العلاقة بين البنية والوظيفية فى مقابل تركيز النموذج السلوكى على العلاقة بين المثير والإستجابة .

وترى نظرية التحليل النفسى - كنظرية بنيوية - أن النمو ليس مجرد تراكمات كمية بل هو تحولات كيفية. فالفرق بين الطفل فى الطفولة المبكرة والطفل فى مرحلة الطفولة المتأخرة ليس فى مجرد عدد الكلمات أو المفردات التى يعرفها أو فى إتساع قاموسه اللغوى بل فى ظهور أبنية وتراكيب جديدة مثل القدرة على تكوين جملة مفيدة من المفرادات التى يعرفها ، وهذه الأبنية والتراكيب الجديدة هى التى تمثل المستوى الجديد من النمو. ومما لاشك فيه أن مقدار أو كم المفرادات مهم

فى ظهور السلوك الجديد المتمثل فى القدرة على تكوين الجملة، ولكن الفرق هنا لايتمثل فقط فى الزيادة العددية أو الكمية للمفرادات ولكن يتمثل فى الأمثلة أو التحول الكيفى الذى فتح الطريق لظهور قدرة جديدة تلبى حاجات الكائن فى البيئة بشكل أفضل. وتذهب نظرية التحليل النفسى الى ضرورة فهم الكائن الحى أو فهم "النظام" الداخلى للكائن الحى قبل أن يتاح لنا أن نفهم كيف ينمو وكيف يتغير سلوكه وسنعرض فى النموذج التحليلى لنظرية التحليل النفسى كما صاغها "فرويد" كما سنعرض لنظرية "أريكسون" فى النمو وهو أحد الفرويديون الجدد، وقد أدخل تعديلا على نظرية فرويد .

النظرية النفسية - الجنسية (فرويد)

وتذهب نظرية التحليل النفسى "الفرويدية" الى أن الطاقة الغريزية التى يولد الطفل مزودا بها تمر بأدوار محددة فى حياته. والنضج البيولوچى هو الذى ينقل الطفل من دور الى أخر أو من مرحلة الى أخرى، ولكن نوع وطبيعة المواقف التى يمر بها هى التى تحدد النتاج السيكولوچى لهذه المراحل، كما أنها هى التى تحدد مدى إنتظام سير الطاقة فى خطها المرسوم سلفا أو تعثرها فى السير وتخلفها أو تخلف معظمها فى مراحل معينة، هذا التخلف الذى يطلق عليه "فرويد" التثبيت .

ويرى "فرويد" أن التثبيت يعود - بجانب العوامل الجبلية التى لم يوضحها فرويد، وبالأحرى لم يحددها ولم يستبعدها - الى عوامل ذات طبيعة تربوية إجتماعية وعلى رأس هذه العوامل الإشباع المسرف فى سنى المهد والطفولة المبكرة، والذى يجعل الطفل لايريد أن يترك هذا المستوى الذى ينعم فيه بالإشباع والمتعة. ولكن النمو يتابع سيره الى المرحلة التالية، ولكن بعد أن يكون قد تخلف قدر كبير من الطاقة اللبيدية فى المرحلة التى حدث فيها التثبيت. ومن عوامل التثبيت أيضا الإحباط الشديد الذى يجعل الطفل يجد صعوبة فى تخطى هذا المستوى الى المستوى التالى طلبا للإشباع الذى كان من المفروض أن يتلقاه فى هذه المرحلة. كما أن التثبيت قد يحدث فى ظل الإشباع المسرف والإحباط الشديد لأنه كثيرا مايكون

التناوب بين الإشباع المسرف والإحباط الشديد هو العامل الحاسم وراء التثبيت .
(فرويد ١٩٥٢، ٤٠)

وإذا لم يحدث تثبيت للطاقة اللبيدية فى أية مرحلة وواصلت سيرها ، فأن الطفل ينتقل من مرحلة سيكولوچية الى التى تليها . ويستمد الطفل إشباعه لطاقته الغريزية فى كل مرحلة خلال عضو معين من أعضاء جسمه. ويسمى "فرويد" المراحل النفسية بأسم العضو الذى يستمد منه الطفل الإشباع فى مرحلة معينة. ولذا كان لدينا المرحلة الفمية والمرحلة الشرجية وغيرها . وفيما يلى سنشير إشارة سريعة الى مراحل النمو النفسى عند فرويد .

المرحلة الأولى : المرحلة الفمية المبكرة

وتشمل النصف الأول من العام الأول من حياة الطفل. وتتركز حياة الطفل فى هذه السن حول فمه، ويأخذ لذته من المص، حيث يعمد الى وضع أصبعه أو جزءا من يديه فى فمه ومصه. ويتمثل الإشباع النموذجى فى هذه المرحلة فى مص ثدى الأم، وحينما يغيب الثدى عنه يضع أصبعه فى فمه كبديل للثدى . ويقول علماء التحليل النفسى أن هذه المرحلة هى مرحلة الإدماج القائمة على الأخذ .

المرحلة الثانية : المرحلة الفمية المتأخرة

وتشمل النصف الثانى من العام الأول. ويتركز النشاط الغريزى حول الفم أيضا . ولكن اللذة يحصل عليها هذه المرة من خلال العض وليس المص، وذلك بسبب التوتر الناتج عن عملية التسنين، فيحاول الطفل أن يعض كل ما يصل اليه. وهنا يشير "فرويد" الى أول عملية إحباط تحدث للفرد فى حياته، وذلك حينما يعمد الطفل الى عض ثدى الأم، وما يترتب على ذلك من سحب الأم للثدى من فمه، أو عقابه، مما يوقعه فى الصراع لأول مرة. فهو يقف حائرا بين ميله الى إشباع رغبته فى العض وبين خوفه من عقاب الأم وغضبها والذى يتمثل لديه فى سحبها للثدى من فمه. وهذه المرحلة هى مرحلة إدماج أيضا تقوم على الأخذ والإحتفاظ. والطفل

فى هذه المرحلة ثنائى العاطفة يحب ويكره الموضوع (الشخص) الواحد فى نفس الوقت، حسب مايناله من إشباع أو إحباط على يد هذا الموضوع (الشخص) .

المرحلة الثالثة : المرحلة الشرجية

وتشمل العامين الثانى والثالث، حيث تنتقل منطقة الإشباع الشهوى من الفم الى الشرج. ويأخذ الطفل لذته من تهيج الغشاء الداخلى لفتحة الشرج عند عملية الإخراج. ويمكن أن يعبر الطفل عن موقفه أو إتجاهه إزاء الأخرين بالإحتفاظ بالبراز أو تفريغه فى الوقت أو المكان غير المناسبين. والطابع السائد للسلوك فى هذه المرحلة هو العطاء. ويغلب على مشاعر الطفل المشاعر الثنائية أيضا، كما فى المرحلة السابقة .

المرحلة الرابعة : المرحلة القضيبية

وتشمل العامين الرابع والخامس، وفيها ينتقل مركز الإشباع من الشرج الى الأعضاء التناسلية. ويحصل الطفل على لذته من اللعب فى أعضائه التناسلية. ويمر الطفل فى هذه المرحلة بالمركب الأوديبى الشهير وهو ميل الطفل الذكر الى أمه، والنظر الى أبيه كمنافس له فى حب الأم، وميل الطفلة الأنثى الى الوالد وشعورها بالغيرة من الأم .

وفى الظروف الطبيعية للنمو ينتهى الموقف الأوديبى بتوحد الطفل مع والده من نفس الجنس. و"التوحد" Identification مفهوم يشير الى أن الفرد يسلك أحيانا، وكأن سلوك شخص آخر هو سلوكه هو. ويتضمن التوحد إعجاب المتوحِد (بكسر الحاء) بالمتوحَد (بفتح الحاء)، وإتخاذه نموذجا يتحد به، وتتم عملية التوحد على المستوى اللاشعورى. فيبدأ الطفل فى تشرب قيم الوالد الثقافية، وهى القيم السائدة فى المجتمع. كما تبدأ البنت فى التحول بعواطفها نحو الأم. وإذا حدث مايؤثر على سير النمو - كما يحدث خلال ظاهرة التثبيت - فأن علاقة الطفل بأمه تظل قوية، وتتعطل عملية التوحد مع الوالد، كما تستمر روابط الطفلة العاطفية

بوالدها، أو تضطرب علاقة الطفل بوالدية معا، ويترتب على ذلك إضطرابات فى الشخصية والسلوك فيما بعد .

المرحلة الخامسة : مرحلة الكمون

وبتصفية المركب الأوديبى، والتوحد مع الوالد مع نفس الجنس يدخل الطفل فى مرحلة ينصرف فيها عن ذاته الى الإنشغال بمن حوله وبما حوله. ويحدث تقدم كبير فى النمو العقلى والإنفعالى والإجتماعى فى هذه المرحلة التى تمتد من سن السادسة حتى حدوث البلوغ الجنسى فى الثانية عشر للبنات والثالثة عشر للبنين. ويكون الطفل حريصا فى هذه المرحلة على طاعة الكبار والإمتثال لأوامرهم ونواهيهم وراغبا فى الحصول على رضائهم وتقديرهم. ولذا فهذه المرحلة مرحلة هدوء من الناحية الإنفعالية .

المرحلة السادسة : المرحلة الجنسية الراشدة

وفى هذا المستوى تأخذ الميول الجنسية الشكل النهائى لها. وهو الشكل الذى سيستمر فى النضج. ويحصل الفرد السوى على لذته من الإتصال الجنسى الطبيعى مع فرد راشد من أفراد الجنس الأخر، حيث تتكامل فى هذا السلوك الميول الفمية والشرجية، وتشارك فى بلورة الجنسية السوية الراشدة .

هذه هى مراحل النمو النفسى عند "فرويد"، والفرد السوى هو من يحصل على إشباع مناسب فى كل منها. أما إذا تعطلت مسيرة النمو، كما يحدث فى بعض الحالات فأنه قد يترتب عليه حدوث ماأسماه "فرويد" عملية التثبيت، ويكون الفرد أميل الى النكوص الى المرحلة التى حدث فيها التثبيت. والنكوص الى مرحلة معينة يعنى إتيان أساليب سلوكية تتناسب مع هذه المرحلة .

النظرية التحليلية النفسية - الإجتماعية (إريكسون)

يعتبر "إريك إريكسون" أحد الفرويديون الجدد Neo-Freudians. وهم أتباع فرويد الذين آمنوا بالمنطلقات الأساسية فى نظرية التحليل النفسى كما صاغها "فرويد"، ولكنهم وجدوا أن "فرويد" قد إنحاز الى درجة ما الى الجوانب البيولوجية على حساب الجوانب الإجتماعية والثقافية. ولذا تحول عدد من تلاميذه عن بعض آرائه، وصاغ بعضهم نظريات خاصة به .

وربما كانت لكشوف علماء الأنثروبولوچى فى المجتمعات البدائية دور فى ذلك التحول أيضا لأنهم أوضحوا الإختلافات الكثيرة والعميقة بين سلوك أفراد هذه المجتمعات وسلوك الأفراد فى المجتمعات الأوروبية الحديثة، مما يعكس أثر الثقافة على الشخصية والسلوك ، وقد ألقت تقارير وبحوث الأنثروبولوچين ظلالا من الشك على بعض فروض "فرويد" مثل فرضه الخاص بعقدة أوديب وفى فطرية وعالمية النمط الذى تمثله هذه العقدة للعلاقات العائلية فى حياة الصغير .

ولذلك عمد هؤلاء الفرويديون الجدد الى إحداث تعديلات فى النظرية التحليلية الأساسية ليزيد من قيمة العنصر الثقافى فى نمو الشخصية الأنسانية ومن هؤلاء، "كارين هورنى" .Hornay, K و"إيريك فروم" .From, E و"هارى ستاك سوليفان" .Sulivan, H.S و"أوتو رانك" .Rank, O و"إيريك إريكسون" -Erick .son, E

ويحدد أحد مؤرخى نظريات النمو الإختلافات الأساسية بين "فرويد" و"إريكسون" فى ثلاث نقاط أساسية وهى :

١- أن وظيفة الأنا عند "إريكسون" هى أكبر من مجرد مراحل النمو الجنسى كما يرى "فرويد" ولذا فأن "إريكسون" يعيد تشكيل مراحل فرويد التى يغلب عليها الطابع العضوى بحيث تفقد كثيرا من مضمونها الجنسى الإحيائى ويكسبها طابعا

إجتماعيا ثقافيا وذلك بدون أن ينفصل عن النموذج الفرويدى .

٢- أن "إريكسون" يقدم قالبا جديدا للطفل فى علاقته بوالديه فى الأسرة، ثم فى إطار مكان الأسرة فى المجتمع. بدلا من القالب الضيق الذى صاغ فيه "فرويد" علاقة الطفل بوالدية المتمثل فى المركب الأوديبى .

٣- إذا كان "فرويد" قد ركز فى نظريته على المخاطر التى يتعرض لها الفرد من جراء الضغوط الداخلية أو الضغوط الخارجية فأن "إريكسون" قد إهتم بتحديد فرض النمو التى تساعد الفرد على التغلب على المخاطر التى أشار اليها "فرويد". وكأن "إريكسون" كان يقدم الحلول للمشكلات التى نجح "فرويد" فى تشخيصها وتصويرها. ولذا فأن نظرية "إريكسون" أكثر تفاؤلا. ويتضح ذلك فى إعتقاد "إريكسون" فى أن الفرد يستطيع فى المراحل التالية أن يتجه نحو النضج حتى لو صادفته عقبات فى المراحل المبكرة بعكس كتابات "فرويد" التى تجعل مستقبل الفرد كله رهينة بما يحدث فى السنوات الباكرة . (مايز١٩٨١، ص ٢١ - ٢٢)

والنمو عند "إريكسون" مجموعة تغيرات تحدث فى المجالين البيولوچى والإجتماعى، أو هو تفاعل بين الإمكانيات البيولوچية والأوضاع الإجتماعية المحيطة بالطفل. ولذا تسمى نظريته بالنظرية النفسية الإجتماعية. والتغيرات النمائية تحدث من خلال ماأسماه "إريكسون" بالأزمة. والأزمة ليست مشكلة مستعصية على الحل ولكنها نقطة تحول أقرب إلى مفهوم الفترات الحرجة Critical Periods * .

ويقابل الطفل فى كل مرحلة أزمة عليه أن يواجهها ، ونجاحه فى مواجهة

* مفهوم الفترة الحرجة يشير الى أنه توجد فى حياة الفرد فترات ذات طبيعة خاصة بحيث يمكن أن يكون التعلم فيها أسرع من غيرها، كما أن المهارات التى تكتسب خلالها تكون أثبت. وعلى ذلك فأن معرفة هذه الفترات والإستفادة منها تساعد على تحقيق أقصى درجة من النمو النفسى بأقل مجهود ممكن .

الأزمة يكسبه خبرة هامة تساعده على مواجهة الأزمة التالية والتى يفترض إنه سيكسب أيضا من خلالها خبرة جديدة أخرى .

ويشير "إريكسون" الى ثمان مراحل نفسية تعتبر فى حقيقة الأمر صياغة جديدة لمراحل "فرويد" على أساس فهم "إريكسون" للنمو بإعتباره إفصاحا بيولوجيا وتكيفا إجتماعيا فى آن واحد. وتقابل المراحل الخمس الأولى عند "إريكسون" مراحل "فرويد" التى تغطى فترتى الطفولة والمراهقة. ثم يضيف " إريكسون" ثلاث مراحل خاصة بفترة الرشد. ويضع "إريكسون" كلمة «إحساس» Sense فى عنوان كل مرحلة إشارة الى أن الشعور الوجدانى بالنجاح أو الفشل فى مواجهة الأزمة له تأثيره فى قدرة الفرد على مواجهة الأزمات التالية. وفيما يلى عرض سريع لمراحل النمو النفسى عند "إريكسون" .

المرحلة الأولى :

الإحساس بالثقة مقابل الإحساس بالشك (أزمة تحقيق الأمل)

والإحساس بالثقة هو أول مكونات الشخصية السليمة. ويتوقف تكوين هذا الإحساس على علاقة الوليد بمن حوله فى العام الأول، أى أنه لايستطيع أن يكون هذا الإحساس إلا إذا أدرك من حوله. والمصدر الأول لإنماء الثقة هو الخبرات التى ترتبط بتناول الطعام. فحينما يشعر الوليد أنه يجد الطعام دائما عندما يطلبه، فأنه يشعر بالأمن والثقة فيمن يحيطون به، وتعمم هذه الثقة على الموضوعات الأخرى .

والإحساس بالثقة هو الركن الأساسى فى الصحة النفسية للفرد فى المستقبل. وتدل الدراسات التى تمت حول العصابيين أنهم أشخاص حرموا من نوع التنشئة الذى يكون هذا الإحساس، ولم يشعروا بالثقة فيمن حولهم، بل وفى العالم كله. ويظهر فقدان الثقة، بصفة خاصة وطبقا لذلك، فى أطفال المؤسسات، وعند من عاشوا فى غير أسرهم. ويغلب أن يحصل معظم الأطفال - إلا فى الحالات السابقة - على القدر الكافى من الثقة الذى يحتاجونه فى بناء الشخصية السليمة .

المرحلة الثانية :

الإحساس بالإستقلال مقابل الإحساس بالخجل (أزمة تحقيق الإرادة)

وعندما يتكون الإحساس بالثقة يبدأ الطفل العمل فى سبيل الحصول على الإحساس بالإستقلال. ويحدث ذلك تقريبا فى العام الثانى من عمره. ويلاحظ أن هذه هى السن النى يبدأ فيها تعلم الكلام والمشى، كما يكون الطفل قد فطم وبدأ فى تناول طعامه كما يفعل الكبار. كل هذه الخبرات الأساسية تدفعه الى طلب الإستقلال والرغبة فى الشعور بأن له إرادة خاصة به، وأن له كيانا مستقلا عن الأخرين. ولابد لكى ينمى عند الطفل هذا الإحساس من أن نعطيه الحرية فى الحركة والتصرف. ويتعلم الطفل فى هذه المرحلة عمليات ضبط المثانة والإخراج. ويؤثر سلوك الأبوين فى تعليم الطفل هاتين المهارتين فى تكوين شخصيته. فإذا كانت أساليب التنشئة الوالدية صارمة جدا، أو إذا بدأ التدريب فى وقت مبكر جدا، فأن الطفل يفقد الفرصة التى يستطيع أن يكون من خلالها هذا الإحساس بالإستقلال بل أنه يكون أقرب إلى الأحساس بالخجل .

ويستخدم بعض الآباء إنفعالات الخجل والشك فى تدريب أطفالهم، وهو لون فاشل فى تعليم الأطفال. فقد يجعلهم يصرون على فعل مايريدون حينما يشعرون أنهم غير مراقبين من أحد. وعلى هذا ينبغى أن يتجنب الراشدون الذين يريدون توجيه الطفل توجيها سليما كل مايثير خجله وشكه فى قيمته كشخص، فى الوقت الذى يسلكون معه فى حزم وتسامح، بحيث يستطيع أن يتمتع بكونه شخصا مستقلا، وأن يسمح بالإستقلال للآخرين .

المرحلة الثالثة :

الإحساس بالمبادأة مقابل الإحساس بالذنب (أزمة تحقيق الغرض)

وتبدأ هذه المرحلة فى سن الرابعة أو الخامسة، وفيها يريد الطفل أن يحدد أى نوع من الأشخاص يستطيع أن يكون، خاصة وأنه قد كون الإحساس بالثقة والإحساس بالإستقلال، وتكوّن لديه الضمير أو الأنا الأعلى، بحيث أن التوجيه لم

يعد يأتى من الخارج فقط، بل أنه يأتى من داخله أيضا. والمشكلة الأساسية فى هذه المرحلة. هى كيف يعمل الطفل بإرادته، وكيف يختار بنفسه دون أن يتعرض للإحساس بالأثم والذنب. وإذا نجح الطفل فى حل هذه المشكلة تكون لديه الإحساس بالمبادأة، بينما يجعله الفشل فى مواجهتها عرضة للإحساس بالذنب والأثم، أو الإحساس بالتقييد وفقدان حرية الحركة .

ولكى نساعد الطفل على تكوين الإحساس بالمبادأة، فأننا يجب أن نتيح له فرصة ومجالا للنشاط والحركة، وأن نشجعه حين يقوم بأعماله، وحين يستخدم خياله فى اللعب أو فى الحديث، وأن نقلل من عتابه بقدر الإمكان. ويريد الطفل فى هذه المرحلة أن يشعر بأنه قادر على القيام بالأعمال كما يقوم بها الكبار، فإذا حيل بينه وبين الأقدام على مايريد، أو إذا قيد خياله، أو إذا تعرض للتأنيب والسخرية على مايقوم به من نشاط، فقد ينتج عن ذلك شخصية ذات "أنا أعلى" صارم. وإذا منع الطفل من عمل الشئ فقد يمنع نفسه من التفكير فيه، لأن هذا التفكير يقربه من الفعل المحظور مما يسبب له شعور الذنب والقلق، ويكوّن لديه إتجاهات مكفوفة و سلبية إزاء العالم والآخرين .

المرحلة الرابعة :

الإحساس بالإنجاز مقابل الإحساس بالنقص (أزمة تحقيق الغاية)

وتبدأ هذه المرحلة عند السادسة وتمتد حتى البلوغ، لذا فهى تقابل مرحلة الكمون عند "فرويد". وفى هذه المرحلة يريد الطفل أن ينجز أعمالا حقيقية لتحقيق ذاته فى الوسط الإجتماعى الذى يعيش فيه. وليس فى هذه المرحلة أزمة إنفعالية معينة، حيث أن مرحلة الكمون تتسم بالهدوء الإنفعالى. ويتجه الطفل فيها الى خارج ذاته، ويريد أن يحقق لنفسه مكانة إجتماعية ويحرص على إرضاء الكبار فيتصف بالطاعة والهدوء الإنفعالى.

والأمر غير المرغوب فيه فى هذه المرحلة هو أن يفقد الطفل الثقة فى نفسه

وأن يتمكن منه الشعور بالقصور وعدم الكفاية. ويحدث ذلك إذا لم نتح الفرصة للطفل للإنجاز الحقيقى داخل الأسرة وفى المدرسة. أو إذا تعرض للنقد واللوم والسخرية من جانب الكبار المحيطين به. ولذا فمن الأمور الهامة أن يكلف الطفل فى هذه المرحلة بأعمال تناسب قدراته بحيث يستطيع إنجازها وتحقيقها، وأن يسمع الثناء على مايفعل، فأن ذلك يهيؤه للقيام بأعمال أكثر صعوبة. وعلى المدرسة واجب كبير فى هذا المجال .

المرحلة الخامسة :

الإحساس بالهوية مقابل تميع (إضطراب) الدور (أزمة تحقيق الولاء)

وتبدأ هذه المرحلة مع المراهقة. ومشكلة المراهق الأساسية هى تكوين الإحساس «بالهوية» Identity، أى تأكيد من هو؟ ومادوره فى المجتمع؟ وماهى قدراته وإمكانياته؟ وكيف يمكن إستغلالها؟ وفى هذه المرحلة يراجع المراهق كل ماتعلمه فى المراحل السابقة بروح ناقدة وعقل فاحص. ويجد المراهقون راحة فى درجة التشابه الواضحة بينهم، وتتسم علاقاتهم الداخلية بالتسامح فى حين أنهم يميلون الى إتخاذ مواقف تتسم بالقوة وعدم التسامح إزاء من يختلف معهم حتى من الكبار كأسلوب دفاعى عن كيانهم المهتز، خاصة وهم فى مرحلة الإنتقال من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد .

والخطر الذى يهدد المراهق فى هذه المرحلة هو تميع الذات أو تشتتها Self-Defusion ويستطيع المراهق الذى تكونت لديه المقومات السابقة على نحو طيب أن يتجنب خطر التميع أو التشتت. ومع حقيقة أن تكوين الإحساس بالهوية ليس سهل التحقيق إلا أنه قيمة كبرى فى الحياة النفسية للمراهق، وله دور كبير فى تحقيق تكيفه فى المجتمع لأنه هو الذى يحميه من حفز الدوافع البيولوچية ويجعله قادرا على السيطرة عليها .

المرحلة السادسة :

الإحساس بالتآلف مقابل الإحساس بالعزلة (أزمة تحقيق الحب)

يترتب على تكوين الهوية القدرة على إنشاء علاقات الود والتآلف مع الآخرين من نفس الجنس أو من الجنس الآخر. ومن لم يستطع تكوين الإحساس بالهوية لايكون فى إمكانه تنمية الشعور بالود والتآلف مع الأخرين، بل مع نفسه. ويتبلور الإحساس بالتآلف فى الطور الأخير من مرحلة المراهقة. ويرغب المراهق لذلك فى إنشاء علاقات مع أفراد الجنس الآخر، وقد تنتهى هذه العلاقات بالزواج .

وإذا لم يتح للمراهق فرصة إنشاء علاقات التآلف مع الأخرين فأنه يعيش فى عزلة سيكولوچية وتظل علاقاته مع الآخرين سطحية ينقصها الدفء والتلقائية. ويجب على الآباء والمعلمين أن يتخلصوا من الإستبدادية والسيطرة على أبنائهم، بحيث يتيحوا لهم أفضل الفرص لإنماء الإحساس بالإستقلال والمبادأة، ولكى يتعرفوا على هويتهم تعرفا يؤدى بهم الى إنشاء علاقات شخصية مع الآخرين لاتذوب فيها كياناتهم .

المرحلة السابعة :

الإحساس الوالدى مقابل الإحساس بالإنطواء على الذات (أزمة تحقيق الرعاية)

لابد أن يصل الفرد الى مستوى كاف من النضج حتى يكون مهيئا لتكوين الإحساس الوالدى. ويتضح هذا الإحساس فى الإهتمام بإنجاب الأطفال والعناية بهم. والعنصر الأساسى فى هذا الإحساس هو الرغبة فى حماية الطفل. أنه القدرة على العطاء والبذل للأطفال، ومعاملتهم كبراعم تحتاج للرعاية والحنو. والإخفاق فى تنمية هذا الإحساس يجعل الفرد أنانى الطبع فى الشعور والإحساس، ويميل الى السلوك كطفل ينافس الأطفال الآخرين فى الحصول على الرعاية والحب .

والفشل فى تكوين هذا الإحساس يرجع فى معظمه الى أن الوالد لم يتلق الحب والعطف والرعاية الكافية فى طفولته، فلايكون فى إمكانه - فى هذه الحال -

تقديم العاطفة للآخرين، لأن فاقد الشئ لايعطيه. كما أن فقدان القدرة على تقديم الحب قد يرجع، لا الى خبرات الحرمان العاطفى فى الطفولة، بل الى الظروف الإجتماعية والإقتصادية القاسية التى تطحن الوالد وتشعره بالفشل والإحباط، فلايكون فى إستطاعته - حينئذ - أن يشعر بهذا الإحساس، أو يساعد على تكوينه عند أبنائه .

المرحلة الثامنة :

الإحساس بالتكامل مقابل الإحساس باليأس (أزمة تحقيق الحكمة)

أن الإحساس بالتكامل هو أن يشعر الفرد بأن المثل العليا فى الثقافة التى يعيشها هى مثله العليا حقيقة لا إصطناعا أمام الناس، بحيث يتقبل دوره فى الحياة. والإحساس بالتكامل يعنى أن يحب الفرد الآخرين على الرغم من إدراكه لعيوبهم وأوجه القصور لديهم. والشخص الذى حرم من تكوين هذا الإحساس يراوده الشك فى جدوى حياته، ويريد - لو إتيحت له الفرصة - أن يعيد صياغتها من جديد. ويتعرض الفرد الذى يفشل فى تحقيق الإحساس بالتكامل بالشعور باليأس، ويظهر هذا اليأس فى صورة إشمئزاز وسخط عام .

ولكن تفائلية نظرية "إريكسون" تتضح فى أن هذا اليأس ليس باليأس التى يقعد الإنسان عن العمل، أو اليأس الكامل، بل أن الفرصة متاحة أمام هذا الفرد لكى يحسن شخصيته وأن يقوى الجوانب الإيجابية لديه وذلك بتوفير مصادر جديدة للثقة. وإذا تهيأت له فرص تمنحه الشعور بالإستقلال والمبادأة، فأن ذلك يساعده كثيرا على التغلب على مشاعر الشك والدونية والخجل، وتمكنه من أن يحقق قدرا معقولا من الإنجاز فى المجالات الأساسية فى حياته .

النموذج العضوى البنيوى(المعرفى)

النموذج العضوى نموذج بنيوى الطابع مثل النموذج التحليلى النفسى، ولذلك فأنه يشترك معه فى كثير من المنطلقات النظرية منها أن الطفل نظام سيكولوچى، كما أنه نظام بيولوچى. وثانيها أن الطفل يولد مزودا ببعض الدوافع الفطرية وباتجاهات موروثة للنمو تفصح عن نفسها فى أوقات معينة، ولكن شكل الإفصاح يتأثر بالخبرات التى يمر بها الطفل. وثالثها أن النمو ليس مجرد تغيرات كمية متعاقبة، ولكنه تحولات كيفية. وينتج هذا التحول الكيفى من تراكم التغيرات الكمية حتى تصل الى نقطة يحدث فيها هذا التحول. ولذلك فالتحول هنا ليس إكتساب الطفل لأسلوب سلوكى معين ولكن إكتسابه بنية سلوكية، أو مستوى من التنظيم السيكولوچى. ورابعها أن هذه البنيات السيكولوچية تساعد الطفل على تحقيق التكيف فى الوسط الذى يعيش فيه، مثلما يساعده البنيات الجسمية على تحقيق الوظائف البيولوچية والجسمية اللازمة لبقائه .

ويترتب على ذلك خامس هذه المنطلقات المشتركة بين النموذجين التحليلى والعضوى وهو أن التركيز فيها يكون على العلاقة بين البنية والوظيفة فى مقابل التركيز على العلاقة بين المثير والإستجابة فى النموذج السلوكى .

وإذا كان النموذج السلوكى قد نما فى أحضان النزعة التجريبية والترابطية، وإذا كان النموذج التحليلى قد نما فى إطار الفلسفة الفرويدوية المتأثرة بأبحاث "فرويد" فى المجالات العصبية والبيولوچية وبقراءاته اللاحقة فى مجالات الفن والأدب، فأن النموذج العضوى قد نشأ فى أحضان كل من النزعة العقلية الفطرية التى كان يمثلها فى العصور القديمة "أفلاطون" ويمثلها فى العصر الحديث الفيلسوف الألمانى "إيمانويل كانت" الذى يذهب الى أن العقل يولد ولديه قوالب فطرية تعمل على تنظيم الخبرات الحسية، وعلى إستخلاص القواعد والقوانين التى تعبر عن علاقة الأشياء بعضها ببعض. وكذلك نظرية "دارون" فى النشوء والإرتقاء التى

تقدم تفسيرا لتطور السمات التى تميز نوعا من نوع آخر. ولذلك يعتبر علماء هذا النموذج أن تطور الكائن الفرد Ontogenetic محكوم الى حد كبير بنفس المبادئ التى تحكم تطور النوع الذى ينتسب اليه الفرد. ولكن ذلك لايعنى أن نمو الفرد يكرر بالضرورة النمو التطورى للنوع Phylogenesis. ولكن يعنى أن إرتقاء الفرد يتكون من عملية إعادة تنظيم تقدمية للجوانب الفيزيقية والسلوكية تهدف الى تحقيق مزيد من التكيف الفعال. كما تهدف التغيرات التى تحدث للأنواع عبر مسيرة التطور .

ومفهوم "المرحلة" عند علماء النموذج العضوى يعنى مستوى معينا من التنظيم السلوكى يصل اليه الكائن نتيجة تفاعل الإمكانيات العضوية التى تقود الى النضج البيولوجى مع إمكانيات البيئة، وهذا المستوى يعنى نقلة فى طريقة تعامل الكائن مع البيئة ويمثل تحولا كيفيا هاما فى إتجاه الرشد أو السلوك المناسب والصحيح. ومفهوم المرحلة الذى يتضمن نقلة كيفية فى السلوك لايعنى أن نمو السلوك يجرى على نحو متقطع أو عن طريق القفزات، بل أن النمو تيار متصل رغم هذه النقلات .

ومفهوم " المرحلة" فى النموذج العضوى كذلك شبيهه بمفهوم المرحلة فى النموذج التحليلى. فتحول الطفل من الزحف الى المشى يتم عن طريق تراكم عمليات النضج البيولوجية. فخلايا العضلات تنضج بالتدريج، وتغطى الألياف العصبية بطبقة أكثر سمكا من الميلين، ويتيح لها هذا النضج تحقيق قدر أكبر من الإتزان والأداء الكفء بفضل تفاعلات المحاولة والخطأ مع العالم الإجتماعى والمادى المحيط بالطفل. ويلاحظ أن تعلم السلوك المشى ليس إنجازا منعزلا أو قائما بذاته، بل أن الوضع الجديد فى التحرك فى المكان (المشى) يمكّن الطفل من إعادة تنظيم جوانب أخرى من سلوكه. فالمشى يغير من علاقة الطفل بالعالم المحيط به لأنه أساليب جديدة لتعامل معه والتأثير عليه. فهو يستطيع الآن أن يصل بمفرده الى الأشياء التى على المنضدة مثلا، ويستطيع أن يقلد الكبار فى سلوكهم الحركى. كما

أن يتعرض لتحذيرات الكبار وألوان كفوفهم خوفا عليه من الأصابة أو الخطر .

وليس من الضرورى أن تكون بدايات التحولات أو النقلات الكيفية واضحة تماما ومتمايزة عما قبلها. بل أحيانا ماتتداخل الأساليب السلوكية المعبرة عن التنظيمات السلوكية المتعاقبة. فقد يظل الطفل فترة من الزمن وهو يخلط الحبو والمشى فى سلوكه الحركى، ويقل بالتدريج نسبة السلوك الحركى المنتسب الى نمط الحبو، بينما تزيد نسبة السلوك الحركى المنتسب الى نمط المشى، حتى يختفى أسلوب الحبو تماما .

ويمكن تمييز إتجاهين نظريين داخل النموذج العضوى. الإتجاه الأول ويعتمد فى تحديده لمراحل النمو على بعض المميزات أوالخصائص أوالملامح Characteristics السلوكية التى تظهر فى سن معينة. والإتجاه الآخر الذى يحدد المراحل بناء على ظهور أبنية Structures سلوكية وليس على أساليب سلوكية مفردة. ويمثل الإتجاه الأول "أرنولد جيزل" .Gessell, A الذى أهتم بملاحظة وتوثيق كل جانب من جوانب السلوك عند الوليد والطفل والمراهق، ورصد الأعمار التى يظهر فيها أسلوب سلوكى معين، وإنتهى من ذلك الى وضع معايير سلوكية للأعمار فى الثقافة الأمريكية. فنستطيع أن نجد فى كتاباته أهم المظاهر السلوكية فى الجوانب الجسمية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية للأعمار المختلفة إبتداء من سن الرضاعة والى سن المراهقة. ولذلك فأن مفهوم المرحلة، وكذلك تفسير السلوك عند "جيزل" يعتمد على الجانب الوصفى بالدرجة الأولى. فالطفل فى مرحلة الطفولة المتأخرة إجتماعى لأنه يلاحظ عليه الإنصراف عن نفسه وتوجيه إنتباهه نحو البيئة المحيطة، ولرغبته فى تقليد الكبار من حوله ولحرصه على رضائهم. وهو إتجاه فى التفسير لقى معارضة من بعض العلماء ذوى التوجهات الأكثر نظرية أو الذى يريدون لأعمالهم أن تستند الى أساس فلسفى ومنهجى أكثر منطقية وإتساقا. وهم العلماء الذين إعتمدوا على البنية السلوكية، وعلى رأس هؤلاء "ورنر Warner" و"چان بياچيه" Piaget. ومما لاشك فيه أن "بياچيه" هو الذى إستطاع أن يوجد مكانة مرموقة لهذا النموذج بين

نماذج النمو النظرية. وفرضت أعماله فى نمو الطفل نفسها ليس على علم النفس الإرتقائى وحده، ولكن فى علوم النفس الأخرى. وفيما يلى سنعرض بإختصار لمعالم النموذج العضوى البنيوى كما إنتهى اليه "بياچيه" .

النموذج العضوى البنيوى عند بياچيه

"چان بياچيه" هو أشهر العلماء الذين يمثلون الفلسفة البنيوية فى علم النفس وأبرزهم. وهو عالم بدأ حياته بدراسة علم الحيوان، ثم أغرم بالفلسفة وقرأ فى نظرية المعرفة، وحاول أن يربط بين المجالين، المجال البيولوچى والمجال المعرفى وإنتهى أخيرا الى أن علم النفس هو خير مايربط المجالين بعضهما ببعض. وقد أدى به شغفه بدراسة السلوك الى أن يعمل فى معمل "بينيه" الطبيب وعالم النفس الذى إرتبط أسمه بأول مقياس له درجة من التحد والموضوعية لقياس الذكاء .

وقد إسترعى إنتباه "بياچيه" الكيفية التى يجيب بها التلاميذ على أسئلة إختبار الذكاء، وإهتم بصفة خاصة بالإجابات الخاطئة، وعمد الى تحليلها. وقاده هذا التحليل الى أن هذا الخطأ لايعبر عن قصور فى الذكاء والقدرة العقلية بقدر مايعكس أسلوب التفكير أو الطريقة التى يعمل بها الذكاء فى هذه السن. أى أن الفرق بين الطفل والراشد ليس فرقا كميا، بل أنه فرق كيفى، فكل منهما يفكر بطريقة مختلفة وبمستوى متباين تباينا نوعيا. وإستطاع فى خلال العقد الثانى من القرن العشرين أن ينشر مجموعة من البحوث عن مفهوم الطفل عن العالم وعن اللغة وعن الهوية وإصدار الأحكام وعن العلية لفتت اليه الأنظار. وتبلورت نظريته فى النمو النفسى المعرفى خلال العقد الثالث .

توصف نظرية "بياچيه" بأنها نظرية من نظريات علم نفس "الأنا" وأن كانت معتمدة على الجانب المعرفى، ولذا جاءت خالية من عملية الطرح فى السلوك الإنسانى(ماير ١٩٨١، ٩٢) وهى فى هذا تختلف عن نظرية "فرويد" التى تعتبر السلوك فى أى موقف حصيلة صراع قوى نفسية ثم صراع القوى النفسية مع القوى

البيئية. وإن إتفق بياچيه مع فرويد فى أن كلا منهما قد حاول صياغة نظرية شاملة تهدف الى تفسير السلوك الإنسانى داخل نظام يهتم بالصياغات والتفسيرات الكيفية ولايحفل بالصياغات الكمية والإحصائية .

و"بياچيه" يقر بقدرة الطفل على التعلم، وبأهمية هذه العملية فى حياته، ولكنه لايعتقد أن التعلم يستطيع تفسير النمو وإرتقاء السلوك، بل أن التعلم هو وظيفة أو مظهر من مظاهر الإتقاء السلوكى الذى يتحدد بيولوچيا الى درجة كبيرة، وعلى ذلك فأن النمو والإرتقاء هما اللذان يفسران جوانب كثيرة من التعلم .

ويتحدث "بياچيه" عن أسباب النمو. وهو فى هذا يبدو كما لو كان قد خرج على التقاليد العلمية والمنهجية المتبعة عند العلماء، خاصة علماء العلوم الفيزيقية والبيولوچية، حيث تكون إهتماماتهم منصبة على رصد وتسجيل التغيرات وتفسير العلاقات التى تحدث من هذه المتغيرات. والتفسير هنا يعنى وصف كيفية حدوث هذه العلاقات وتحديد إتجاهات التأثير بينها، وليس على إيجاد الأسباب التى يرجع اليها هذه المتغيرات. ولكن "بياچيه" يعتبر نفسه فيلسوفا بقدر ماهو عالم عند دراسته لظاهرة النمو. ولذا يعالج أسباب Causes النمو ويحددها فى أربع أسباب وهى :

- النضج العضوى : والذى يمثل نضج الجهاز العصبى مركز الثقل فيه .
- الخبرة : وتكتسب خلال تفاعل الطفل مع العالم الفيزيقى (المادى) .
- النقل : ويقصد به نقل المعلومات من الآخرين بواسطة اللغة، كما يحدث فى عملية التنشئة الإجتماعية مثلا .
- التوازن : وهو نوع من التنظيم يسمح للطفل أن يتكيف .

وربما كانت الإشارة الى عامل التوازن هى الإضافة المميزة لـ"بياچيه" لأن العوامل الأخرى ذكرت من جانب العلماء من قبل. ويقوم مفهوم المتوازن عند

"بياچيه" على إفتراضه أن النمو العقلى لايتحدد بالعوامل الوارثية وحدها أو بالعوامل البيئية وحدها ، ولكنه يحدث بناء على الأبنية التى تتكون من الجوانب المعرفية الجديدة. وتتكون هذه الأبنية من خلال إدراك الطفل وفهمه للعالم ومحاولته حل المشكلات التى يواجهها. فاذا مافشل فى حل بعض هذه المشكلات فأنه يحاول - إذا مكنه تفاعل العوامل الثلاثة السابقة - أن يخترع تركيبة جديدة من الأساليب السلوكية يواجه بها هذه المشكلات. وتكتسب هذه التركيبة الجديدة لأنها تلائم الوظائف القديمة أو بمعنى آخر لأنها تمكن الطفل من التكيف ولكن بالأساليب التى تتفق مع المشكلات الجديدة .

وتعتمد عملية التكيف على عمليتين أساسيتين وهما عملية الإستيعاب Assimilation وعملية المواءمة Accomodation. وعملية الإستيعاب هى إدماج الطفل لعناصر البيئة ضمن نشاطه. فعندما يرى الطفل الوليد شيئا أمامه فأنه ينشط تجاهه، ويستخدم فى ذلك الأساليب السلوكية التى تعود عليها فى التعامل مع الأشياء. وعملية الإستعياب هى العملية التى تمد الطفل بالعناصر الأساسية التى تنمى تنظيماته الحسية الحركية، كما تمده عملية الهضم البيولوچية بالعناصر الأساسية التى تنمى تنظيماته العضلية والعضوية. ولكن عملية الإستعياب أو التمثل تعتمد على على عملية المواءمة، لأن إستيعاب الطفل لعناصر البيئة لايتم إلا على أساس مواءمة الوليد لهذه العناصر. والمواءمة تشمل تعديل الطفل لإستجابة بما يتفق مع وجود هذه العناصر فى البيئة إذا كان له أن يتمثلها أو يتعامل معها. فلكى يلتقط الوليد شيئا أمامه فأنه لابد وأن يعدل من وضع جسمه بالميل قليلا الى الأمام والى مد يده لإلتقاطه وتحريك أصابعه فى وضع معين يسمح له بإلتقاط هذا الشى ولابد أن تتواءم حركة الجسم واليدين مع حركة العينين أيضا ، أذن فالمواءمة هى سلسلة من الحركات والتوافقات الحسية والحركية المتآزرة لتحقيق سلوك ما .

يرى "بياچيه" أن الطفل يولد ولديه دوافع فطرية مثل دافع الجوع ودافع نحو

التوازن الجسمى ودافع للإستقلال وآخر للتكيف. ويمر الوليد عبر نموه بعدة مراحل. ومفهوم المرحلة عند "بياچيه" يشير الى مجموعة من الأنماط التنظيمية للأساليب السلوكية التى تميز سنا معينا. وهذه المراحل تحدث بطريقة تتابعية، حتى لو حدث تأخر لبعض الأفراد. وتتضمن كل مرحلة إفصاحا عن إمكانيات أو قدرات كامنة يؤدى تفاعلها مع البنية الى سلوك محتمل، وهو البيئة السلوك الذى يعتمد عليه الطفل فى تحقيق تكيفه .

ويقسم "بياچيه" مراحل النمو لديه الى مرحلتين أساسيتين، المرحلة الأولى ويغلب عليها الطابع الحس حركى، وتشمل معظم العامين الأولين من عمر الطفل ولذا يسميها المرحلة الحسية الحركية، والمرحلة الثانية، وهى المرحلة المفاهيمية ويغلب عليها طابع التفكير المتصل بالمفاهيم والقدرات العقلية، وتمتد من نهاية العام الثانى وحتى سن المراهقة. وإذا كان "بياچيه" يقسم المرحلة الحسية الحركية Sensory-Motor Phase الى ستة أقسام فرعية، فأنه يقسم المرحلة المفاهيمية الى أربع مراحل كبرى، وهى :

مرحلة التفكير الإجرائى أو ما قبل المفاهيمى Pre-Conceptual Phase
مرحلة التفكير الحدسى Intuitive Phase
مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة Concrete Operations Phase
مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية Formal Operations Phase

ومثلما يتخذ علماء النموذج السلوكى فى تحليلهم للسلوك من مفهوم (م - س) وهو الذى يشير الى العلاقة بين مثير معين وإستجابة معينة أساسا للتحليل، فأن "بياچيه" يحلل السلوك الى وحدات. ووحدة السلوك لديه يطلق عليها أسم «إطار تخطيطى» أو "مخطط" Schema، والمخطط عند "بياچيه" أكثر من كونه إستجابة مفردة على مثير معين ولكنها سلسلة متآزرة من الأفعال. فمثلا عندما يصل الطفل - من ناحية التنظيم البيولوچى والتنظيم الحس حركى أو السيكولوچى - الى النقطة التى يستطيع فيها أن يتعرف بكفاءة على أحد المكعبات الصغيرة

أمامه، فأنه يمسك به، ويرفعه الى فمه ويركز شفتاه بإحكام عليه، وعندئذ يبدأ فى المص، هنا يكون لدى الطفل مخطط المص. ويعتمد مخطط المص هذا على عمليتى الإستيعاب والمواءمة اللتين سبق الإشارة اليها .

ويغلب الطابع الحس حركى على المخططات التى يتقنها الطفل فى العامين الأولين من عمره، أو بالتحديد فى الثمانى عشر شهرا الأولى وهى التى تمثل المرحلة الحسية الحركية. أما المخططات التى تلى ذلك - فى مرحلة ماقبل المفاهيمية - فأنها تكون بمثابة ترجمة للخطط الحسية الحركية Schemas الى خطط عقلية أكثر تقدما وتجريدية Schemes. ولذلك تصبح أنشطة الطفل فى النصف الثانى من العام الثانى أكثر إستقلالا عن المدخلات المتمثلة فى المثيرات الحسية، وتعبر عن قدرة الطفل على خلق صور عقلية، ليس مجرد تكرار للخبرات الإدراكية. فالطفل الذى يرغب فى الحصول على بعض من الحلوى الموجودة فى علبة على مائدة فى المطبخ بعيدة عن متناول يده، فأنه يستعين بكرسى المطبخ، وقد يدفع القطة الجالسة عليه، ويحمله حتى مائدة المطبخ ويقف عليه، وبذلك يستطيع الوصول الى العلبة المنشودة ويحصل على مايريد من الحلوى .

وهكذا تتكون المخططات الحسية الحركية أساسا من الأفعال الجسمية التى من خلالها يتناول الطفل الموضوعات الفيزيقية فى بيئته، أما الخطط العقلية فهى الأنشطة قبل المفاهيمية التى من خلالها يتعامل الطفل مع موضوعات البيئة. ففى حالة الطفل الذى خطط للوصول الى علبة الحلوى فأن الخطط العقلية تتكون من الصياغة الإجرائية للأنشطة التى كان عليه أن يقوم بها حتى يصل الى هدفه، مثل توجيه الإنتباه الى الكرسى والى القطة والى علبة الحلوى والى مائدة المطبخ، وتصور التخلص من القطة، وتحريك الكرسى الى المائدة، والتقدير الدقيق للإرتفاعات والفروق بينها وترتيب هذه العمليات للوصول الى الهدف .

ولكن يلاحظ أن الطفل فى هذه المرحلة (من سن الثانية حتى سن السادسة)

رغم وجود هذه الخطط الإجرائية فأنه لازال يتعامل مع موضوعات البيئة على أساس المظهر الخارجى الذى يدرك بالحواس. فهو يحكم على مقدار من الماء موجود فى أحد الأوانى المستطيلة بأنه أكبر من مقدار آخر موجود فى أحد الأوانى العريضة، مع أن المقدارين متساويين. ويحكم الطفل بناء على منسوب أو مستوى الماء فى كل إناء. كما أنه يحكم على أن أربع كرات من الخشب موضوعة فى صف واحد متصل بينهما مسافات بأنها أكثر من أربع كرات خشبية أخرى متراصين فى صف واحد، ولكن لايفصل بينها مسافات .

أما بعد سن السادسة فأن الطفل يدخل مرحلة جديدة يكون فيها قد حقق درجة أكبر من النضج العضوى، كما يكون قد مر بالعديد من المواقف والخبرات ويكون قد حقق قدرا لابأس به من النمو اللغوى. وهذه المرحلة التى يمر بها الطفل إبتداء من سن السابعة وحتى الحادية عشر فهى مرحلة العمليات (العيانية). وفيها لايعد الطفل يحكم على الأشياء بمظهرها كما كان فى المرحلة السابقة، بل أن إدراك العلاقة بين الأشياء يدخل كعامل أساسى فى أحكامه. ولذا فأنه يحكم بتساوى المقدارين السابقين من المياه، رغم تفاوت المنسوب، بل أنه يستطيع أن يقدم تعليلا لذلك قائلا أن العمق فى الإناء الضيق يعوض بالإتساع فى الإناء العريض. وأن المسافات بين الكرات الخشبية هى التى تجعل أحد الصفوف يبدو أكبر من الآخر. ويكتسب الطفل فى هذه المرحلة عددا كبيرا من المفاهيم المتعلقة بالعالم المادى المحيط به مثل مفهوم الكمية والوزن والكتلة والحجم. ويصور "بياچيه" العمليات المنطقية المتضمنة فى العمليات العيانية فى تفكير الطفل من خلال مأسماه «بالتجميعات» Groupings لأن الطفل لايكون واعيا كاملا بأسس تفكيره من الوجهة المنطقية فى هذه المرحلة .

وعند سن الحادية عشر يدخل الطفل فى مرحلة العمليات الصورية، وتتميز هذه المرحلة عن المرحلة السابقة بقدرة الطفل أو المراهق على تطبيق الخطط القائمة على المنطق، وليس على المحتوى العيانى أو المحسوس مثل الكمية أو الحجم أو الوزن أو تجميع الأشياء فى فئات. ويستطيع المراهق أن يجدد الأشياء ويستخلص

المعانى مثل المبادئ الخلقية والمثل والأبنية الإفتراضية. وتمكن المراهق من القدرة على تطبيق المنطق الشكلى أو الصورى تجعله قادرا على أن يتصور المشكلات من الناحية المفهومية أو النظرية بمعنى أنه يدركها على صورة تنظيم للحلول الممكنة، والذى يترتب عليه قدرته على إستنتاج الحل الصحيح منها عن طريق المنطق من المعطيات الأصلية للمشكلة .

وعملية إنتقال الطفل من مرحلة الى مرحلة هى عملية إنسلاخ أو تخلق شئ جديد من شئ قديم. ويتم هذا الإنتقال عن طريق عملية التوازن، وهى تفاعل مختلف عوامل النمو معا لتنتج أبنية عقلية أعلى رتبة من الأبنية القديمة، التى هى أقل فى كفاءتها فى مواجهة متطلبات التكيف .

نموذج التعلم

نشأ هذا النموذج فى أحضان النموذج السلوكى، لأنه يستلهم الأسس المنهجية التى دعا اليها "واطسن" فى دراسة السلوك. وتنظر هذه النظرية الى الإنسان وكأنه آلة معقدة تستقبل مثيرات معينة لكى تنتج إستجابات خاصة لهذه المثيرات. وقد إستخدم النموذج مصطلحى «المدخلات» Inputs و«المخرجات» Out-puts كمرادفين لمصطلحى المثيرات والإستجابات على التوالى. ويرى علماء هذا النموذج أن سلوك الإنسان يتشكل بناء على الأحداث أو المثيرات أو المدخلات البيئية التى يتعرض لها الإنسان فهو نموذج بيئى بالدرجة الأولى ولا يعطى أهمية للوراثة فى تشكيل السلوك، لأن الوراثة - فيما عدا حلات الأصابة والإضطربات - تقدم الأساس والإمكانيات البيولوچية للسلوك، وهى عامة عند الجميع. أما السلوك على نحو معين فهو مسئولية المثيرات أو المدخلات البيئية .

وقد أخذ نموذج التعلم فى التبلور إبتداء من تجارب"بافلوف" E.P. Pavlov الشهيرة فى الإشتراط والتى أوضح من خلالها "بافلوف" أن الكائن الحى لا

يستجيب فقط بالأستجابة التى ترتبط - من الناحية الطبيعية - بمثيرمعين، مثل إستجابة اللعاب عند قضم الطعام، ولكنه يستجيب أيضا بنفس الإستجابة لأى مثير أخر يصاحب المثير الأصلى. وقد أكدت نتائج "بافلوف" هذا الجانب الآلى عند الإنسان، وأستقبل إكتشاف بافلوف إستقبالا حسنا عند علماء النموذج السلوكى ونموذج التعلم. وتأكدت بذلك سيكولوچية (م - س) أى أن كل مثير يرتبط بإستجابة أو إستجابات معينة .

كذلك شكلت نتائج "ثورنديك" E.L.Thorindike ركنا أساسيا فى بناء هذا النموذج. وقد إستطاع "ثورنديك" أن يدلل على إرتباط الإستجابة بمثير معين بناء على ما تحققه هذه الإستجابة من إشباع أو من أثر طيب عندما يتعرض الكائن إلى هذا المثير. وتجارب ثورنديك على القطط والأسماك تجارب مثيرة فى تاريخ علم النفس، وقد أوضحت أن الكائن يتعلم إستجابات معينة إذا إستطاعت هذه الإستجابات أن ترضى الدافع المثار عند الكائن. ويتم ذلك عن طريق أن الكائن يكرر الإستجابات التى لها أثر طيب وبذلك تقوى هذه الإستجابات وتصبح جزءا من جهاز الإستجابات عند الكائن، تصدر عنه كلما تعرض لنفس المثير. أما الإستجابات التى ليس لها أثر طيب، أو لها أثر مؤلم فأن الكائن لايميل الى تكرارها وبالتالى تضعف وتتلاشى. وبذلك قدمت لنا تجارب "ثورنديك" معادلة (س - م) بمعنى أن أى السلوك يقوى أو يضعف بناء على أثره أو نتيجته بالنسبة للكائن .

وقد أكد "سكنر" F. B. Skinner نتائج "ثورنديك" وأفاض فى شرح تطبيقاتها التربوية أو أثر عملية التدعيم الإيجابى (الأثر الطيب) والتدعيم السلبى (الأثر غير الطيب) فى تبنى الطفل لسلوك معين أو لتجنب سلوك آخر. وفصّل القول فى الطرق والأساليب التى يستطيع من خلالها المربون أن يوجهوا نمو الطفل المعرفى والإنفعالى والإجتماعى، وذلك عن طريق المدعمات الإيجابية والسلبية التى توفرها له، والتى سوف تتكفل بإكسابه مانريد له أن يكتسبه من سلوك مرغوب

فيه، وأن يقلع عن السلوك غير المرغوب فيه، وبالسرعة المطلوبة .

ومن الصياغات الشهيرة فى نموذج التعلم، نظرية "كلارك هل" Clark Hull. وقد بنى "هل" نظريية شاملة للتعلم تهدف الى تفسير مظاهر تغير السلوك، ويسلك النقاد والمؤرخون هذه النظرية ضمن «نظريات التوسط» Mediation Theories التى حاولت أن تفسر كيف تؤدى مدخلات معينة الى مخرجات خاصة. وقد صاغ "هل" نظريته فى بداية الخمسينات، وحاول أن يستعين ببعض المفاهيم النظرية مثل مفهوم الدافع والعادة وغيرها من المفاهيم التى تربط بحالة الدافعية عند الكائن وبتاريخه التدعيمى. وعند "هل" يعزز السلوك عندما يخفض التوتر الناتج عن إثارة الدافع، كما يمكن أن يكون السلوك مدعما ثانويا إذا صاحب مدعما أصليا أو طبيعيا عن طريق الإشتراط .

ومن صور نموذج التعلم أيضا فى تفسير السلوك والنمو «نظرية النمذجة أو الإقتداء» Modeling Theory التى إرتبطت بأسم "ألبرت باندورا" Albert Ban-adora. ومفهوم النمذجة قريب من مفهوم التقليد Imitation إلا أن النمذجة تتضمن قدرا أكبر من التأثيرات النفسية بين الفرد والنموذج أكثر مماهو موجود فى إستجابات المحاكاه البسيطة المتضمنة فى مفهوم التقليد. ومن هذا المنطلق فأن "باندورا" يرى أن الأبناء لايسلكون طبقا للتوجيهات اللفظية التى يسمعونها من آبائهم بقدر مايسلكون طبقا لما يرونه من سلوكهم الواقعى والفعلى أمامهم عندما يتصرفون فى مواقف الحياة المختلفة. ونحن نعرف فى حياتنا أهمية «القدوة» و«النموذج» فى التعلم .

ويرى "باندورا" أن سلوك الفرد يتأثر بنموذج معين، وهو فى هذا يتضمن عددا من العمليات هى عمليات الإنتباه والإحتفاظ وإعادة الإنتاج الحركى وعمليات الدافعية أو التدعيم. كما أن هناك عوامل معينة تشجع على حدوث عملية الإقتداء أو التقليد المتضمنة فى النمذجة، وعلى رأسها تلك الشروط الحافزة التى تدفع الفرد

الى تقليد نموذج معين، وبعضهما يخص الفرد المقلد، وبعض الآخر يتعلق بخصائص النموذج المقلد نفسه. ومن هذه العوامل أيضا درجة بروز النموذج ووضوحه أمام الفرد، ونوع التدعيمات التى تترتب على السلوك الناتج خلال عملية الإقتداء بالنموذج .

ومن صور نموذج التعلم «نظرية التعلم التراكمى الهرمى» Cumulative-Hierarchial Learning وهى صياغة ترى أن الإنجازات العقلية المعقدة يمكن أن تفهم فى ضوء أنها تعلم تراكمى بدأ بترابطات (م - س) بسيطة. وقد إرتبطت هذه الصياغة بأسم "روبرت جانيه" Robert Gange الذى تحمس لتفسير العمليات العقلية المركبة بتراكم وتسلسل العمليات العقلية البسيطة، بل أنه ذهب الى أن بعض صور التفكير، مثل التفكير الإستنتاجى والتفكير الإستقرائى يمكن أن تقوم بناء على التعلم التراكمى، وأن لم يوضح "جانيه" كيف يؤدى تراكم البسيط الى مثل هذه الأنواع الراقية من التفكير Gange, 1968.

تكامل النماذج النظرية

عرضنا فيما سبق لأشهر النماذج النظرية فى علم النفس الإرتقائى، ويجب ألا يترك تعدد النماذج النظرية إنطباعا خاطئا بأن هناك بعض نماذج الصحيحة وأخرى خاطئة. فمن الواضح أن هذه النماذج مختلفة فى الجوانب والوقائع التى ركزت عليها من بين جوانب النمو العديدة ووقائعه، كما أنها مختلفة فى منطلقاتها النظرية ومختلفة كذلك فى طرق البحث التى إتبعتها. ولكن هذا الإختلاف لايعنى أنها متناقضة، كما أنه يفسر قدرا كبيرا من تباينها وتعددها .

نقول أن هذه النماذج ليست متناقضة ولكنها مختلفة، وربما يعود هذا الإختلاف بالدرجة الأولى كما أشرنا الى تعدد جوانب عملية النمو وإتساع مجالاتها. وقد ركز أعلام كل نموذج على جوانب معينة إهتموا بتفسير التغيرات

النمائية التى تحدث فيها .

ورغم أن كل نموذج كان يهدف الى وضع مبادئ تفسيرية لظاهرة النمو من كل جوانبها الى أن الواقع يشير الى أن علماء كل نموذج كانوا يركزون إهتمامهم على بعض الجوانب أكثر من بعضها الآخر، أو أنهم ينظرون الى النمو من خلال هذا الجانب بالذات. فـ "بياچيه" مثلا أشهر الأسماء فى النموذج العضوى إهتم بالنمو المعرفى ،درس النمو من خلال تطور معرفة الكائن بالعالم المحيط به. أما التحليليون، وعلى رأسهم "فرويد" و"إريكسون" فأنهم إهتموا بالجانب الإنفعالى بالدرجة الأولى، وأثر هذا الجانب على علاقات الفرد بالمحيطين به. كما أهتم "فرويد" بصفة خاصة بالنمو غير السوى، أو عندما يخرج النمو عن الخط الطبيعى، وفصل القول فى العوامل التى تدفع بالنمو الى الخروج على السواء، والصور التى يتخذها النمو المنحرف وعلاقة ذلك كله بنوعية العلاقات التى تحيط بالطفل فى أيامه الباكرة، خاصة علاقته بوالديه .

ومما لاشك فيه أن تركيز علماء كل نموذج على جوانب معينة فى ظاهرة النمو أكثر من غيرها دفعهم الى أن يختاروا أو يبتكروا أساليبا وطرقا خاصة للدراسة تتناسب مع مواطن إهتماماتهم، لأن الموضوع يحدد طريقة دراسته الى حد كبير. ومن هنا كان تفضيل "فرويد" لأسلوب التداعى الطليق وأسلوب دراسة الحالة، وتفضيل "بياچيه" لأسلوب المقابلات الفردية وعرض مشكلات معينة أمام الطفل وملاحظته فى كيفية مواجهته لها، وترقى أسلوب مواجهة هذه المشكلات عبر الزمن، وتفضيل أصحاب النموذج السلوكى للتجارب العملية، حتى أنهم إستقوا جزءا غير قليل من مادتهم النظرية من تجارب معملية تمت على الحيوان. وقد أسهمت النتائج التى حصلوا عليها من هذه التجارب فى صياغة فروضهم وطريقة تحقيقها .

ولأن الإختلاف بين النماذج يعود بالدرجة الأولى الى أن لكل نموذج منطلقاته النظرية ومناهج دراسته، فأنه قد حدث نوع من التلاقى بين بعض النماذج عندما

إشتركت فى دراسة موضوعات أو جوانب واحدة أو جوانب قريبة من جوانب النمو. وقد أدى هذا التلاقى بين النماذج الى صور واضحة من التكامل والتفاعل أنتج لنا بعض المحاولات أو النظريات أو النماذج التى كانت تقع عند نشأتها فى المنطقة بين نموذجين من النماذج المعروفة حينذاك، وبالتالى فهى لاتنتمى إنتماء كاملا الى أحدهما، بل أن بعض هذه النظريات تبلورت فيما بعد على شكل نماذج جديدة تضاف الى النماذج القائمة. وسنشير الى نظريتين من هذا النوع نتجتا عن تلاقى النموذج السلوكى والنموذج العضوى المعرفى عند "بياچيه". وهما نظرية التعلم الإجتماعى Social Learning Theory التى إرتبطت بأسم "ميشيل" Micheal ونظرية تجهيز المعلومات Information Processing Theory .

يدعو "ميشيل" فى نظريته الى إعادة صياغة الشخصية من زاوية التعلم الإجتماعى المعرفى. ويرى أن السلوك الإنسانى أكثر تعقيدا بحيث لايمكن دراسته بدقة من ناحية نظريات السمات التى تركز فقط على الفروق الفردية المستمرة فى الشخصية ،أو النظريات السلوكية التى تركز بصورة أساسية على تأثير المحددات الخارجية. وبدلا من ذلك يذهب الى ضرورة إعادة صياغة السلوك والشخصية مفهوميا من زاوية الأساليب والطرق التى تؤدى من خلالها الخصائص المعرفية للأفراد الى كيفية التفاعل مع الآخرين. ويحدد "ميشيل" متغيرات معرفية إجتماعية، وهى التى تنتج الفروق الفردية فى السلوك .

أما نظرية تجهيز المعلومات فقد ولدت أيضا نتيجة تلقيح المناهج السلوكية بالمناهج والمعرفية. وقد تعاملت هذه النظرية مع الإنسان وكأنه جهاز كمبيوتر، فهو نظام معقد لصياغة المعلومات ومعالجتها، وبذلك فهو يقوم بكل مايقوم به جهاز الكمبيوتر من ترميز للمعلومات وتخزينها وربطها بعضها ببعض. وتهتم هذه النظرية مثل النموذج السلوكى بالتعريفات الإجرائية الصارمة للمتغيرات خاصة متغيرات المدخلات ومتغيرات المخرجات. وتركز النظرية على العمليات العقلية الوسيطة المهمة فى عملية التعلم وتغير الأداء والسلوك، كالإدراك والتذكر والإنتباه

والتعرف والتفكير. بأعتبار أن هذه العمليات لها دور خاص فى البرامج التى تؤدى من خلالها المدخلات الى المخرجات. كما تهتم هذه النظرية بالأثر أو العائد أو التغذية الراجعة Feedback الذى يحققه السلوك فى الآخرين. فتذهب الى أن الأثر الذى يتركه السلوك فى الآخرين، وكما يدركه الفرد يؤثر تأثيرا ملحوظا فى إكتسابه لهذا السلوك أو لسلوك معين .

ورغم أن نظرية تجهيز المعلومات ولدت من تلاقى النموذجين السلوكى والمعرفى، إلا أنها تختلف عنهما فى أنها تتوجه أساسا الى وصف مستوى ثابت من آداء الوظائف أكثر من شرح وتفسير التغير فى السلوك. ولذا فأنها لاتنافس النماذج الأخرى فى تقديم تفسير للتغير السلوكى الحادث فى عملية النمو .

وعلى ذلك فأننا لسنا أمام نماذج صحيحة وأخرى خاطئة. فكل منها يمثل إجتهادا أو محاولة لها قيمتها فى مواجهة التحقق من فروض معينة - صيغت على أساس نظرى معين - بأساليب بحث مناسبة للتحقق من صحة هذه الفروض. وكلها أسهم بلاشك فى توضيح جوانب معينة من عملية النمو والإرتقاء. وإنما تتضح قيمة كل نموذج فى عدد وقائع النمو التى يفسرها، ومقدار المساحة من عملية النمو التى تندرج تحت مبادئه أى التى تفسرها هذه المبادئ. فمما لاشك فيه أن النموذج الذى يفسر وقائع نمو أكثر من غيره يكون له قيمة نظرية أكبر. كذلك هناك مصدر آخر لقيمة النموذج وهى قدرة النموذج على أن يتيح الفرصة للباحثين على نسج فروض جديدة عاملة، تضيف الى مانعرفه عن النمو شيئا جديدا. ونقصد بالفروض العاملة، الفروض التى يمكن دراستها دراسة علمية والتحقق من صحتها بأى من وسائل التحقق وتمحيص الفروض المتاحة. وبصفة عامة فالنموذج له قيمة علمية بقدر مايحقق أهداف العلم فى فهم وتفسير الوقائع من ناحية والتنبؤ بوقائع جديدة بناء على مانعرفه منها من ناحية أخرى وعلى الضبط والتحكم فى هذه الوقائع بما يتفق وأهداف الإنسان من ناحية ثالثة .

وعلى ذلك فأننا نتعامل مع هذه النماذج على أنها محاولات لتفسير التغيرات النمائية المتعددة والمعقدة. وعلى أنه ليس بينها ماهو صحيح تماما أو خاطئ تماما. وإنما سنستعين بأى منها يمكن أن يقدم التفسير الأكثر مناسبة لطبيعة التغير الذى نتصدى لفهمه .

الإتجاهات الحديثة فى علم النفس الإرتقائى

عرضنا فيما سبق للنماذج الكبرى التى تتصدى لتفسير عملية النمو والإرتقاء. وذكرنا أن كل نموذج من هذه النماذج يتضمن عددا من النظريات قد تختلف فى بعض التفاصيل. كذلك ذكرنا أن هذه النماذج وإن كانت مختلفة فهى ليست متناقضة. وقد تبلور فى السنوات الأخيرة بعض الإتجاهات الحديثة التى إهتم بها بعض العلماء من مختلف النماذج النظرية وواصلوا دراستها وإنتهوا الى نتائج إعتبرت إضافات لها قيمتها فى تفسير جوانب هامة من النمو. ولأن هذه النتائج كانت أشبه بروافد أثرت التيار العام لعلم النفس الإرتقائى، ووجهت البحث فيه طوال العقود الثلاثة أو الأربعة الأخيرة. فأننا سنشير الى أهم هذه الإتجاهات فيما يلى :

١- النمو النفسى طوال الحياة

كان علم النفس الإرتقائى فى مراحل سابقة من حياته يركز بصفة أساسية على نمو الطفل فى مرحلتى الطفولة والمراهقة وحتى سن النضج. وربما كان ذلك يرجع الى بعض العوامل منها أن هذه السنوات هى سنوات النمو التقدمى Progressive Development والتى يحدث التغير النمائى فيها عن طريق الزيادة ويكتمل نمو الشخصية خلالها، وربما كان منها أيضا أن هاتين المرحلتين النفسيتين تقابلان مراحل التعليم العام من الحضانة وحتى الجامعة، ويهم المربون أن يكون متوافرا لديهم كل المعرفة الممكنة عن نمو الفرد فى هذه السن، كيف ينمو جسميا ؟ كيف يتعلم؟ وكيف

يفكر؟ وغيرها من المعلومات الهامة بالنسبة لمواقف التعلم. وربما كان الإهتمام بهاتين المرحلتين (الطفولة والمراهقة) بسبب أنه يسهل إحداث تغيير فى سلوك الفرد فى هذه السن بتوجيه مسار النمو بالقياس الى المراحل التالية من العمر حيث يصعب إحداث مثل هذا التغيير .

ولكن علماء النفس الإرتقائى فى الفترة الأخيرة وجدوا أن التركيز على مرحلتى الطفولة والمراهقة من شأنه أن يعطى صورة غير دقيقة لطبيعة التغيرات التى تحدث فى النمو. لأن الصورة الحقيقية والكاملة للإرتقاء النفسى تقتضى أن نعالج التغيرات التراجعية التى تحدث للفرد فى خريف العمر. فاذا كان النمو يعتمد على التغيرات التقدمية فى العشرين عاما الأولى من عمر الفرد، فأنه يعتمد على تغيرات تراجعية إبتداء من العقدين السادس أو السابع بصفة خاصة. وقد طالت هذه الفترة الأخيرة فى حياة الأفراد مع الزيادة المضطردة فى متوسط أعمار الأفراد .

ومما لاشك فيه أن الفرد فى الطور التراجعى فى النمو يعانى من تدهور فى القوى الجسمية والعقلية وتقلص العلاقات الإجتماعية. وأن كانت هناك بعض البحوث تشير الى أن القدرات العقلية تظل قادرة على العمل بفاعلية الى سن السبعين وربما أكثر مادام الفرد يتمتع بصحة جسمية جيدة. ولكن بحوث أخرى أظهرت أن عديدا من الأفراد فى هذه السن المتأخرة كانوا يفشلون فى حل بعض المشكلات التى كان يعرضها "بياچيه" على أطفاله مثل تجربة الإحتفاظ. وأن كان "بياچيه" نفسه لايرجع هذا الفشل الى تدهور القوى العقلية، بقدر مايرجعه الى أن المسن لايستخدم كل قواه العقلية، لأن عوامل أخرى تشتت إنتباهه .

ويرى علماء النفس الإرتقائى أن دراسة المراحل المتأخرة من الحياة، وفهمها فهما جيدا فى حاجة الى دراسات طولية تسمح بالمقارنة بين المراحل العمرية المتتالية للوقوف على ظواهر النمو فى كل جانب عبر المدى الزمنى ومايعتريها من تغيرات بحكم السن، ومالعوامل التى تقف وراء هذه التغيرات. ومما لاشك فيه أن معرفة

هذه التغيرات والعوامل المرتبطة بها تعتبر إنجازا قيما بالنسبة لفهم النمو النفسى للكائن الحى عبر مسيرة الحياة، وبالتالى فهى إضافة حقيقية لعلم النفس الإرتقائى

٢- النمو النفسى اللغوى

كان التفسير الشائع لإكتساب اللغة حتى منتصف الخمسينات هو أن هذا الإكتساب يقوم على تجميع مقاطع وكلمات معتمدا على بعض القواعد التى تحدد التتابع الصحيح للكلمات. وتتم عمليات التجميع والتتابع بناء على عملية النمذجة من ناحية والتدعيم للإستجابات اللفظية من ناحية أخرى. وقد قدم هذا التفسير علماء النموذج السلوكى .

وقد كرس "سكنر" Skinner عام ١٩٥٧ هذا التفسير بتأكيده أن إكتساب اللغة يعتمد على إحتمالات التدعيم بين المثيرات والإستجابات. بل أن "سكنر" رأى مبدأ التدعيم لايحكم تعلم ألفاظ جديدة فقط بل يحكم كل جوانب السلوك اللغوى. وعلى ذلك أصبحت اللغة عند أصحاب النموذج السلوكى وعلى رأسهم "سكنر" ليست إلا سلسلة معقدة من الإستجابات البسيطة المحكومة بإحتمالات التدعيم .

ولكن "تشومسكى" Chomsky, 1965 هاجم تفسير "سكنر" وذهب الى أن التدعيم وحده لايصلح تفسيرا لإكتساب اللغة. وقدم تفسيرا يرى فيه أن كل فرد يستدخل نظاما من القواعد النحوية أو الأجرومية Grammer بحكم لغته. وهذه القواعد هى التى تحكم عملية تحويل المعانى عند الفرد الى سلوك لفظى منطوق يمكن ملاحظته. ويرى "تشومسكى" أن وظيفة عالم النفس اللغوى هى أن يستنتج هذه القواعد. وعلى علماء النفس أن يتوصلوا الى النموذج الصحيح الذى يتم بموجبه إنتاج اللغة، أى عملية تحويل المعاتى (الأبنية الداخلية) الى سلوك لفظى (أبنية ظاهرة). ويرى "تشومسكى" أن عملية تحول الأبنية الداخلية الى أبنية خارجية تنطبق على جميع اللغات، وأكثر من ذلك فهى عملية فطرية ولادية .

وقد وجد تفسير «تشومسكى» تأييدا من علماء النفس ذوى التوجهات البيولوچية وعلى رأس هؤلاء "لينبرج" Lennenberg و"ماكنيل" McNeill. وقد ذهب "لينبرج" أن اللغة خاصيةإنسانية لأن معدل وتتابع إكتساب الألفاظ وتركيبها يتبع نظاما بيولوچيا مبرمجا. أما "ماكنيل" فقد إنتهى الى برنامج قائم على «نظرية تشومسكى» أسماه اللغويات النفسية الإرتقائية -Developmental Psy cholinguistics وحجر الزاوية فى هذا البرنامج أن الطفل يملك «جهاز لإكتساب اللغة» Language Acquisition Device (LAD) وهذا الجهاز يحتوى على بعض الكليات اللغوية التى يولد الطفل مزودا بها. ومن هذه الكليات الفطرية القواعد التى تحكم عملية تحول الأبنية الداخلية الى أبنية ظاهرة من النطق العقلى التى أشار اليها "تشومسكى" .

وإذا كان «جهاز إكتساب اللغة» المفترض عند الطفل يحتوى على معرفة فطرية لبعض الكليات اللغوية، فأن عملية إكتساب اللغة تتطلب أن يبذل الطفل من جانبه محاولات ليستنتج الطرق أو الأساليب التى من خلالها تعكس الأبنية الظاهرة للغة التى يسمعها الخصائص الكلية والعالمية للغة، وهذا يعنى أن كل طفل يولد ولديه برنامج أساسى كبرنامج الكمبيوتر لتحليل اللغة. ولكنه يحتاج الى أن يشحن البرنامج أو يمده بمعطيات لغوية معينة حتى يستطيع أن يقرر أى صيغ لغوية سوف يكتسبها .

ومن الواضح أن هذا النموذج يختلف عن النموذج السلوكى الذى يرى فى اللغة تجميعا لإستجابات أ دائية محكومة بمثيرات معينة وباحتمالات التدعيم. وهذا النموذج الأخير يرى أن اللغة يمكن أن تفهم على نحو أفضل إذا إستطعت معرفة القواعد النحوية التى تحكم المستويات المتتابعة للغة الأطفال. وإذا كان العديد من علماء النفس الإرتقائى يتحفظون على إعتقاد "تشومسكى" و"ماكنيل" بأن أبنية الطفل النحوية هى أبنية فطرية، فأنهم يميلون الى تقبل فطرية أن مفتاح إكتساب اللغة يكمن فى التحليل النحوى لحديث الطفل الصغير. كذلك يرى معظم

هؤلاء العلماء أن فهم وإكتساب اللغة ونموها عند الطفل يحتاج الى فهم محتوى المعنى والسياق الذى تحدث فيه فى هذه السنوات الباكرة، وكذلك فهم العلاقة بين النمو اللغوى من ناحية والنمو المعرفى والإجتماعى من ناحية أخرى .

٣- *النمو النفسى البيولوچى*

أن الإهتمام المتزايد بالمحددات البيولوچية لنمو اللغة الذى أعقب هجوم "تشومسكى" على التفسير السلوكى لنمو اللغة، كان أحد مظاهر الميل الى التفسيرات البيولوچية لجوانب النمو النفسى وللمظاهر السلوكية عامة والذى زاد فى حقبة الستينات. وقد تجلى هذا الميل أيضا فى مظاهر عدة منها الإهتمام بالمحددات الوراثية فى جوانب النمو المختلفة، ومنها المقارنات التى تعقد بين النمو السلوكى للإنسان والحيوان، ومنها دراسة أسس القدرات المبكرة للطفل، ومنها أيضا الإهتمام بدراسة الفروق بين الجنسين فى السلوك والأسس البيولوچية والتشريحية وراء هذا الإختلاف .

أن دراسة الأسس والأصول البيولوچية فى النمو السلوكى قد تزايدت فى الفترة الأخيرة. وأصبح هذا الإتجاه يعرف الآن «النمو النفسى البيولوچى» Develp-mental Psychobiology وقد أنشئت جريدة علمية تحمل هذا الأسم عام ١٩٦٨ وقد زاد نفوذ وإنتشار المنظور الذى يبحث عن المحددات البيولوچية، والعصبية خاصة فى مختلف التغيرات النمائية، وقد عرف بأسم جنينية السلوك Behavioral Embiology .

٤- *النمو النفسى المرضى*

على الرغم من الإتجاه العام الذى يعترف بأن الخبرات الطفلية تلعب دورا هاما ومركزيا فى الإضطراب عند الكبر، فأن معظم التوجهات النظرية فى مجال الإضطرابات النفسية فى الطفولة هى أساسا نفس التوجهات السائدة فى مجال إضطرابات الكبار، أى أنه ليس هناك مفاهيم خاصة بباثولوچية الصغار. وعلى ذلك

فأن المفاهيم والصياغات النظرية والأساليب المستخدمة فى عمليات التشخيص وتحديد الأسباب أو الفنيات المستخدمة فى العلاج قد تأثرت تأثرا شديدا بما يجرى فى مجال إضطرابات الكبار. ولم تجد الجوانب الخصوصية والفريدة، والتى قد تميز إضطرابات الصغار إهتماما كافيا. وقد ظهر مصطلح «النمو النفسى المرضى» De-velpmental Psychopathology ليشير الى دراسة الجوانب المرضية عند الأطفال، أو دراستها فى سياق عملية النمو.

وطبقا لمنهج السياق الإرتقائى فأن النمو النفسى المرضى يمكن أن يلاحظ بصورة أفضل فى علاقته بتتابع النقاط الفاصلة أو الفترات الحرجة فى النمو، أو فترات الإنتقال من مرحلة الى أخرى حيث يحدث قدر كبير من التغير. ويبدو أن الطفل يفشل فى تحقيق المطالب النمائية أو التوفيق بين حاجاته وبين الضغوط البيئية. وهنا نكون فى حاجة الى وسيلة أو آداة تساعدنا على أن نفرق بين أزمة النمو العادية والتى هى سنة من سنن الإرتقاء والتطور السوى، وبين الأساليب التى تشير الى سوء التكيف والتى تعتبر مؤشرات للإضطراب النفسى

ومما لاشك فيه أن ميدان الإضطرابات النفسية للأطفال يعانى من نقص فى الأدوات والمعايير اللازمة للدراسة بسبب إنصراف الباحثين الى دراسة الإضطراب عند الكبار كما ذكرنا. ومن أهم أوجه القصور هذه عدم وجود نظم جيدة وموضوعية لتشخيص إضطرابات الأطفال. وفى غياب مثل هذه النظم يكون من الصعب المقارنة بين هذه الإضطرابات من ناحية الأسباب Etiology والمآل Prognosis وفاعلية أساليب العلاج من ناحية أخرى. لذا فقد سد هذا النقص فى كثير من الحالات بإستخدام الأساليب المتبعة فى نموذج المرضى الجسمى، ولكنه بإستثناء الإضطرابات التى تعود بصورة قاطعة الى أسباب عضوية فأن إستخدام أساليب المرض الجسمى يبدو غير مناسب فى هذا المجال. كما إستخدم بعض الباحثين الأساليب والمناهج المستخدمة فى النموذج التحليلى النفسى ولكنها لم تكن تتصف بالحد الأدنى من الثبات والموضوعية .

وكحل لمشكلة عدم وجود دليل تصنيفى لإضطرابات الأطفال فإن بعض الباحثين لجأوا الى منهج التحليل العاملى لتحديد مجموعات تصنيفية لمشكلات السلوك الشائعة عند الأطفال. وفى هذا النظام يصنف الأطفال المضطربين طبقا لفئات حسب المشكلات السلوكية التى يعانون منها أو يفصحون عنها. ولكن هذه التصنيفات أفرزت لنا فى معظم الحالات فئات تصنيفية يضم كل منها خليطا من الأطفال متفاوتى السن ومن كلا الجنسين، بذلك تطمس معالم أثر عاملى السن والجنس فى نشأة هذه الإضطرابات .

وقد دفع هذا القصور بعض الباحثين الى إعداد أداة وهى «بروفيل سلوك الطفل» Child Behavior Profile وهذا البروفيل لايعتمد فقط على التحليل العاملى لمشكلات السلوك، ولكن يعتمد أيضا على أدلة أو مؤشرات سلوكية أخرى للكفاءة الإجتماعية مثل المهارات والهوايات والمشاركة فى الأنشطة الرياضية والآداء المدرسى والعلاقات الإجتماعية الإيجابية. وفى هذا البروفيل يتم التصنيف حسب السن والجنس وليس حسب نوع الإضطراب، ويمكن بذلك المقارنة بين سلوك الطفل المضطرب ونظيره من الأسوياء فى السن والجنس. وقد أسهمت هذه الآداه فى حل بعض المشكلات، ولكن لازال مجال إضطراب الأطفال فى حاجة الى مزيد من العمل والبحث حتى يحقق العلماء فيه أهداف العلم فى الفهم والتنبؤ والتفسير، على الأقل بالقدر الذى يحدث به ذلك فى مجال الكبار .

٥- النمو النفسى الإجتماعى

كان النمو الإجتماعى منذ تبلور علم النفس الإرتقائى كأحد فروع علم النفس أحد الجوانب التى تحظى بإهتمام الباحثين فى هذا الفرع با عتباره الجانب التى يظهر تكامل جوانب النمو وتكامل السلوك وتحقيق التكيف الإجتماعى. إلا أن العلماء فى الستينات - ربما بتأثير دراسات ونتائج "بياچيه" - إتجهوا الى دراسة النمو المعرفى وإستكشاف آفاقه. والمتتبع لتاريخ علم النفس الإرتقائى يستطيع أن يرقب أن العلماء مع بداية السبعينات بدأوا فى الإهتمام ثانية بالنمو الإجتماعى، ولكن بمناهج وتوجهات متأثرة بالمناهج المعرفية .

ويمكن تبين أربع إتجاهات سار فيها الإهتمام بالنمو الإجتماعى المتأثر بالمناهج المعرفية وهى كالآتى :

- نمو التفكير الإجتماعى
- نمو الحكم الخلقى
- نمو القدرة على التكيف الإجتماعى
- نمو التفاعل بين الطفل والآخرين وصور هذا التفاعل

٦- المطالب النمائية (المهام الإرتقائية)

ومفهوم المطالب النمائية (المهام الإرتقائية) Developmental Tasks هو المفهوم الذى يعكس الشق التربوى فى العملية النمائية، ويشير فى جزء منه الى واجبات ومهام المربين والمؤسسات التربوية والإجتماعية فى هذه العملية، وحتى ينجح الفرد فى تحقيق توافقه الشخصى والإجتماعى. والذى صاغ هذا المفهوم صياغة واضحة، بحيث ينسب المفهوم كلية اليه هو "روبرت هافجهرست"(1972-1953) Hafghurst, R. حيث إهتم بتقديم المفهوم إبتداء من الخمسينات وحتى السبعينات. ويقصد "هافجهرست" بالمطالب النمائية الحاجة التى تظهر فى فترة معينة فى حياة الإنسان. فاذا تمكن الفرد فى إشباعها شعر بالسعادة والإرتياح. وإذا فشل فى إشباعها شعر يالشقاء والضيق، علما بأن عدم إشباع أحد المطالب يؤثر على إمكانية إشباع المطالب الأخرى .

وتعتمد المطالب النمائية على ثلاثة مصادر تتفاعل معا لتحدد لكل فرد مطالب نموه وهى كالتالى :

- التاريخ التطورى العضوى، وهو أهمها
- النمط الثقافى الإجتماعى الذى يعيش فى ظله الفرد
- المستوى الذى يحدده الفرد لطموحه وقيمه الإجتماعية

ويرى بعض المربين أن مفهوم المطالب النمائية ينبغى أن يتسع حتى يحدد المطالب النمائية الخاصة بالنمو الجسمى وتلك الخاصة بالنمو العقلى وتلك الخاصة

بالنمو الإنفعالى والإجتماعى وهكذا حتى تتضح هذه المطالب أمام المربين وواضعى البرامج التعليمية والتربوية وكل من له ولاية أو إشراف على تربية النشئ .

ولكى يتضح مفهوم المطالب النمائية جيدا نقدم أهم المطالب الرئيسية للنمو والإرتقاء خلال مراحل العمر، وقد حددتها "إليزابيث هيرلوك"(Hurluck, E. 1968,14-16) فيما يلى :

١- ***المطالب النمائية فى المهد والطفولة المبكرة (من الميلاد الى سن السادسة)***

١ , ١ تعلم المشى
١ , ٢ تعلم الأكل
١ , ٣ تعلم الكلام
١ , ٤ تعلم التحكم فى عمليتى التبول والتبرز
١ , ٥ تعلم الفروق الجنسية
١ , ٦ الوصول الى مستوى الإتزان العضوى والفيزيولوچى
١ , ٧ تكوين مدركات ومفاهيم بسيطة عن الحقائق الإجتماعية والطبيعية
١ , ٨ تعلم العلاقات الإجتماعية العاطفية التى تربط الطفل بأبويه وأخوته والآخرين
١ , ٩ بدء تعلم التفرقة بين الصواب والخطأ والخير والشر وتكوين الضمير

٢- ***المطالب النمائية فى الطفولة المتأخرة (من السادسة الى الثانية عشر)***

٢ , ١ تعلم المهارات الحركية الضرورية لمزاولة الألعاب المختلفة
٢ , ٢ تكوين الفرد إتجاها عاما حول نفسه ككائن حى ينمو
٢ , ٣ يتعلم الفرد كيف يصاحب أقرانه
٢ , ٤ يتعلم الفرد دوره الجنسى فى الحياة
٢ , ٥ تعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب
٢ , ٦ تكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة اليومية

٢ , ٧ تكوين الضمير والقيم الخلقية والمعايير السلوكية

٢ , ٨ تكوين الإتجاهات النفسية المتصلة بالتجمعات البشرية والمنظمات الإجتماعية

٣- **المطالب النمائية لمرحلة البلوغ والمراهقة (من الثانية عشر الى الواحد والعشرين)**

٣ , ١ يتقبل الفرد التغيرات التى تحدث له نتيجة النمو الجسمى

٣ , ٢ تكوين علاقات جديدة مع الرفقاء من كلا الجنسين

٣ , ٣ إستقلال عاطفى عن الوالدين وعن الكبار

٣ , ٤ الوصول الى مستوى الإطمئنان على الإستقلال المالى

٣ , ٥ إختيار المهنة والإستعداد لها

٣ , ٦ تكوين المدركات والمهارات العقلية اللازمة للمواطنة الصالحة

٣ , ٧ تقبل المسئولية الإجتماعية

٣ , ٨ الإستعداد للزواج وتكوين حياة عائلية

٣ , ٩ تكوين قيم سلوكية تتفق والفكرة العلمية الصحيحة عن العالم الذى يعيش فيه

٤- **المطالب النمائية فى مرحلة الرشد المبكر (من الحادية والعشرين الى الاربعين)**

٤ , ١ بدء العمل فى المهنة التى إختارها الفرد لنفسه

٤ , ٢ إختيار الزوج أو الزوجة

٤ , ٣ تكوين الأسرة

٤ , ٤ تربية الأولاد

٤ , ٥ إدارة البيت

٤ , ٦ تحمل المسئولية الوطنية

٤ , ٧ إكتشاف الجماعة البشرية التى تتفق وشخصية الفرد والمشاركة فى نشاطها

٥- المطالب النمائية فى مرحلة وسط العمر (من الاربعين الى الستين)

٥ , ١ الوصول الى التحمل الكامل للمسئولية الوطنية والإجتماعية

٥ , ٢ تكوين مستوى إقتصادى طيب والمحافظة عليه

٥ , ٣ مساعدة المراهقين فى التغلب على أزمات هذه المرحلة ليصلوا الى مرحلة الرشد

٥ , ٤ تكوين وتنمية الهوايات المناسبة لهذه المرحلة من الحياة

٥ , ٥ تعميق العلاقات القائمة بين الزوجين على أساس من التفاهم الصحيح

٥ , ٦ تقبل التغيرات الجسمية التى تحدث فى هذه المرحلة من العمر والتكيف معها

٥ , ٧ تقبل الآباء والشيوخ ومعاملتهم معاملة حسنة والتكيف لأسلوب الحياة المناسب لهم

٦- المطالب النمائية فى مرحلة الشيخوخة (من الستين الى نهاية العمر)

٦ , ١ التكيف بالنسبة للضعف الجسمى والمتاعب الصحية المصاحبة لهذه المرحلة

٦ , ٢ التكيف بالنسبة للإحالة على المعاش أو نقص الدخل الشهرى

٦ , ٣ التكيف لموت الزوج أو الزوجة

٦ , ٤ تنمية وتعميق العلاقات الإجتماعية القائمة بين الأقران

٦ , ٥ تقبل الواجبات الإجتماعية والوطنية

٦ , ٦ تهيئة الفرص المناسب للحياة الصالحة لهذة السن

الباب الثانى

سيكولوچية الطفل

الفصل الثالث

النمو فى المرحلة الجنينية

الفصل الرابع

الطفل فى سنتى مهده - العامان الأول والثانى

الفصل الخامس

الطفل فى طفولته المبكرة - سنوات ما قبل المدرسة

الفصل السادس

الطفل فى طفولته المتأخرة - سنوات المدرسة الإبتدائية

الفصل السابع

إرتقاء الشخصية فى الطفولة - تطور نمو شخصية الطفل ورعايته



النمو فى المرحلة الجنينية
(النمو قبل الولادى)

- مقدمة
- عملية التخصيب
- مراحل تكوين الجنين
  - الجنين البلاستوسيتى
  - الجنين الإمبريونى
  - الجنين الفيتوسى
- العوامل التى تؤثر فى نمو الجنين
  - العوامل الولادية
  - العوامل البيئية
- عملية الولادة وملابساتها
  - عملية المخاض
  - عملية الولادة الطبيعية
  - الولادة غير الطبيعية
  - الولادة بدون ألم
  - إستقبال المولود والعناية به
- الحمل والولادة من الناحية السيكولوجية
  - أثر إنفعالات الأم وإتجاهاتها على نمو الجنين

الفصل الثالث

الفصل الثالث

النمو فى المرحلة الجنينية
النمو قبل الولادى

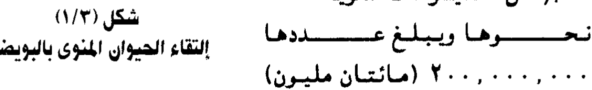
مقدمة :

قد يتبادر الى ذهن البعض أن النمو النفسى للفرد يبدأ عند ميلاده، ولكن الحقيقة أن النمو النفسى يبدأ منذ تلقيح البويضة، بإختراق الحيوان المنوى لها وتخصيبها، وجعلها بويضة مخصبة. لأن مايحدث لهذه البويضة - الجنين فيما بعد - يؤثر تأثيرا كبيرا فى حياة الفرد، وقد ينتج عنه آثار تبقى طوال الحياة. ولذا كانت بعض شعوب شرق آسيا أقرب الى الصحة والفهم السليم عندما كانت تضيف الى عمر الفرد عند ولادته عاما كاملا ويقابل هذا العام شهور الحمل، إدراكا منها للنمو الذى يحدث للفرد فى هذه الفترة .

وهذه الحقيقة تجعلنا نهتم بدراسة النمو الذى يحدث فى هذه المرحلة، والوقوف على التغيرات التى تقع فيها وتوقيت وقوعها. خاصة وقد إتضح أن النمو يحدث بمعدل وكيفية مختلفة فى بعض الفترات، وهى مانطلق عليها الفترات الحرجة. ودراسة هذه الفترة من النمو تساعدنا على أن نوفر للجنين - والأم معه - أفضل الشروط الممكنة لرعايته، ضمانا للنمو السوى بعد الولادة. وقد أمكن معرفة الكثير من المعلومات والحقائق حول الجنين وتطورات نموه بملاحظة هذا النمو فى أرحام أمهاتهم بعد تقدم وسائل الدراسة العلمية للأجنة، وكذلك بعد إنتزاع بعض الأجنة لأسباب طبية متعددة .

عملية التخصيب

تحدث عملية التخصيب بإختراق الحيوان المنوى للبويضة وباتحاد نواه كل منها بالآخر. والمفروض أن مبيض الأنثى الناضجة يفرز بويضة كل ٢٨ يوما ويفرزها المبيض الأيمن أو الأيسر بالتناوب. وتتجه البويضة من المبيض الى الرحم عبر قناة فالوب. وتستغرق هذه الرحلة مدة من الزمن تترواح بين ثلاثة وسبعة أيام. ويلاحظ أن بعض الخلايا تتجمع حول البويضة لتغذيتها ولكنها تتركها قبل عملية الإخصاب



شكل (١/٣)
إلتقاء الحيوان المنوى بالبويضة

وإذا حدث إتصال جنسى فى هذه الفترة فان الحيوانات المنوية تندفع عبر المهبل متجة ناحية الرحم، متأثرة بوجود البويضة. وقد لاحظ العلماء أنه فى حال وجود البويضة يتجه حوالى ٧٥٪ من الحيوانات المنوية نحوها ويبلغ عددها ٢٠٠,٠٠٠,٠٠٠ (مائتان مليون) خلية منوية تقريبا ينجح واحد منها فى تلقيح البويضة. ويتم التلقيح فى قناة فالوب، أنظر الشكل(١/٣) أما فى حال عدم وجود بويضة فأن حركة الخلايا المنوية تكون حركة عشوائية ليس لها إتجاه محدد. أما البويضة نفسها فهى تواصل رحلتها منذ إفرازها من المبيض الى الرحم عبر قناة فالوب. وإذا لم تلقح فأنها تبقى فى الرحم عدة أيام تتفتت بعدها وتتناثر مكوناتها. والتلقيح يعنى أن يخترق الحيوان المنوى الغلاف الخارجى للبويضة وتتحد نواته ونواتها ويكونان خلية واحدة. ويكون لهذه الخلية الجديدة ٢٣ زوجا من الصبغيات وهى صبغيات الخلية الذكرية وصبغيات الخلية الأنثوية. وتتحدد على الفور الصفات التى قدر للفرد أن يرثها .

مراحل تكوين الجنين

ويمر الجنين بمراحل معينة منذ تخصيب البويضة وحتى الولادة. وتقسم المرحلة الجنينية بصفة عامة الى ثلاث مراحل رئيسية حسب طبيعة التغيرات الداخلية أو الذاتية أو تغيرات النمو التى تحدث لها، وحسب قابليتها للتأثر بعوامل خارجة عن البويضة. والمراحل عبر مسيرة النمو من الإخصاب الى الميلاد هى :

مرحلة الجنين البلاستوسيتى (النطفة) Plastocyst Period

وتبدأ بتكوين النطفة أو اللاقحة أو البويضة بعد تخصيبها، وتستمر فترة تتراوح بين عشرة وخمسة عشر يوما .

مرحلة الجنين الإمبريونى (العلقة) Embryo Period

وتبدأ بعد تعلق الجنين بجدار الرحم وإلتصاقه به وتستمر حوالى ستة أسابيع

مرحلة الجنين الفيتوسى (المضغة) Fetus Period

وتبدأ بعد أن يتضح الشكل الأولى للجنين وبعد أن يكون الجهاز العصبى قد تكون وتستمر من الشهر الثالث تقريبا وحتى الولادة .

وفيما يلى التغيرات الأساسية فى كل مرحلة عبر مسيرة النمو (الإخصاب الى الميلاد)

مرحلة الجنين البلاستوسيتى (مرحلة النطفة) Plastocyst Period

بعد أن تتكون اللاقحة أو البويضة المخصبة تواصل مسيرتها الى الرحم. ثم تبدأ فى الإنقسام الى خليتين ثم الى أربع خلايا فثمانية وهكذا تنقسم كل خلية الى خليتين. والإنقسام هو أسلوب تكاثر الخلايا التى تصل عند الإنسان الراشد الى ٢٦ مليون خلية. وتتجمع الخلايا على نحو يكّون غلافا خارجيا يسمى التروفوبلاست Trophoblast وخلايا داخلية ويتكون منها الجنين نفسه. وتكون وظيفة التروفوبلاست حماية الجنين وتغذيته. وتنمو فى الغلاف الخارجى بعض الزوائد

تساعد اللاقحة أو النطفة على الإلتصاق بجدار الرحم حيث تغوص هذه الزوائد فى جداره. وتمتد هذه الزوائد الجنينية حيث تلتقى بمراكز الدم التى تكون قد تكونت عند الأم الحامل. وتمثل هذه الزوائد بدايات تكوين المشيمة Placenta. ويكون الرحم نفسه قد تهيأ لإستقبال النطفة، وإلتصاقها بجدارنه. وعندما تنجح النطفة - فى غضون الأسبوع الثانى للإخصاب - فى التعلق عن طريق الزوائد بجدار الرحم تنتهى هذه المرحلة البدائية فى تكوين الجنين لتبدأ المرحلة الثانية وهى مرحلة العلقة .

مرحلة الجنين الإمبريونى (مرحلة العلقة) Embryo Period

وهى مرحلة نمو هامة وتعتبر مرحلة التأسيس فى نمو الجنين، وفيها تتكون الأغشية أو الأنسجة الجنينية، وتتكون من ثلاث طبقات

- الطبقة الخارجية أو الأكتوديرم Actoderm ومنها تنشأ الطبقة الخارجية من الجلد والشعر والأظافر والجهاز العصبى .
- الطبقة الوسطى أو الميزوديرم Mesoderm ومنها تنشأ طبقة الجلد الداخلية والعضلات والهيكل العظمى
- الطبقة الداخلية أو الأندوديرم Endoderm ومنها تنشأ الرئتان والكبد والبنكرياس

وتتكون من التجمع الخارجى للخلايا المحيطة بالجنين الغلاف الذى يحميه وهو المشيمة، كما تنمو خلايا أخرى لتصل مابين الجنين وبين المنطقة من جدار الرحم التى تلتصق بها المشيمة وهى مايعرف بالحبل السرى. وفى الحبل السرى وريدان أحداهما ينقل الدم من الجنين الى المشيمة والآخر ينقل الدم من المشيمة الى الجنين. ومع ذلك فليس هناك إتصال مباشر بين دم الجنين ودم الأم، حيث تصب بعض الأوردة من الجنين وبعضها من الأم فى جانب المشيمة الملاصق لجدار الرحم. ويمكن أن تسمح المشيمة بدرجة من الإختلاط بين دم الجنين ودم الأم. كما تسمح المشيمة بمرور بعض الغازات والمواد الغذائية الأخرى والعقاقير من الأم الى الجنين كما تسمح بمرور بعض الغازات من الجنين الى الأم. وكما أنه لايوجد إتصال مباشر بين الدورتين

الدمويتين للجنين والأم فلايوجد إتصال عصبى بينهما .

وتطرأ تغيرات هامة فى هذه المرحلة بحيث يمكن التمييز بين مؤخرة الجنين وبين رأسه وكذلك بين جنبه الأيمن وجنبه الأيسر فى الأسبوع الثالث. وفى الأسبوع الرابع، أى فى نهاية الشهر الأول يبدأ القلب فى التبلور، وينمو القلب بمعدل كبير حتى أنه يصل الى تسعة أضعاف نسبة قلب الراشد الى جسمه، لأن القلب ليس مطالبا بدفع الدم خلال جسمه فقط بل خلال خلايا الحبل السرى الذى يربطه بالأم .

ويمكن ملاحظة المبادئ الأساسية التى تحكم مسارات النمو فى هذه المرحلة، حيث يكون نمو الأجزاء العليا أسرع من نمو الأجزاء السفلى، فالأعضاء المجاورة للرأس تنمو قبل الأعضاء السفلى، وعلى ذلك ينمو الذراعين قبل الرجلين وفى هذه المرحلة يتكون الجنين من مجموعة من الخلايا والغضاريف، لأن العظام لم تنم بعد. وفى نهاية الشهر الأول تكون بدايات الكبد والقناه الجوفمعدية، وتبدأ خلايا المخ أيضا فى النمو .

وفى خلال الشهر الثانى تتحقق عدة تغيرات نمائية هامة تتمثل فى تمايز الوجه والفم والعينان والأذنان. ويبدأ الكبد فى إفراز الخلايا الحمراء. ولكن أهم تطور فى هذه المرحلة هو تكوين الجهاز العصبى بأجزائه الرئيسية. ولذا تعتبر هذه المرحلة من المراحل الحرجة فى النمو من حيث تعرض الأم لأيه إصابات أو أمراض أو تناول للعقاقير، بحيث تكون أثر هذه العوامل أكثر خطورة مما لو حدثت فى فترة تالية .

مرحلة الجنين الفيتوسى (مرحلة المضغة) Fetus Period

وفى هذه المرحلة تبدأ الأجهزة والأعضاء التى كانت قد تكونت فى المرحلة السابقة فى آداء وظائفها. وتبدأ هذه المرحلة مع بداية الشهر الثالث وحتى الولادة. وفى غضون الشهر الثالث ينمو الجنين نموا واضحا حيث يصل طوله الى ثلاث

بوصات ويتخذ صورة الإنسان بوضوح ويكون قادرا على التنبه اللمسى مع أن الجهاز العصبى لازال على درجة كبيرة من عدم النضج وعدم الفاعلية .

ويبدأ الجنين فى التحرك فى الشهر الرابع بحيث تستطيع الأم أن تشعر بحركته. وفى الشهر الخامس تظهر الأظافر والشعر. وفى الشهر السادس يكتمل نمو العينان ويستطيع اللسان أن يتذوق الطعوم. ويكاد تكتمل وظائف الأعضاء فى الشهر السابع. بحيث أن الأجنة التى تولد بعد تمام الشهر السابع (الأسبوع ٢٨) تكون فى معظم الحالات قادرة على الإستمرار فى الحياة إذا لم تتعرض لعوامل سيئة. ولكن بقاء الجنين لمدة الحمل الكاملة (من ٢٦٣ - ٢٩٢ يوم) من شأنه زيادة نضج أجهزة الجنين ويحسن أداء وظائفه ويجعله قادرا على مواجهة أخطار البيئة الجديدة التى سيخرج إليها .

العوامل التى تؤثر فى نمو الجنين

إذا كان من المستقر الآن فى علم النفس أن السلوك فى مجموعه يتحدد بتفاعل مجموعة من العوامل البيولوجية (وعلى رأسها الوراثة) مع مجموعة أخرى من العوامل البيئية. فأن الإعتقاد الشائع بين الكثير أن مجموعة العوامل البيئية تبدأ عملها عند مولد الطفل، أى أن العوامل البيولوچية هى التى ترتبط بخصائص الفرد وفى مقدمتها الخصائص والصفات التى قدر له أن يرثها من آبائه وأجداده، بينما تنتظر العوامل البيئية حتى يولد الطفل لتمارس دورها فى تأثيرها عليه .

كذلك كان الظن أن البيئة الرحمية بيئة ثابتة وواحدة بالنسبة لجميع الأطفال، أى أن عوامل البيئة عوامل محايدة طوال فترة الحمل. ولكن هذا التصور غير صحيح لأنه يتعارض مع نتائج البحوث التى أوضحت أن البيئة لاتنتظر حتى يولد الطفل لتمارس دورها وتأثيرها فى سلوكه ولكنها تقتحم عليه البيئة الرحمية. وقد

يكون تأثيرها فى معظمه غير مباشر، لأنه يتم من خلال التأثير على الأم، فكثير مما تتعرض له الأم فى بيئتها من عوامل إيجابية أو سلبية يؤثر على نمو جنينها مما سنعرض بعضه فيما يلى. ولكن قبل أن نتحدث عن أهم العوامل البيئية التى تؤثر على نمو الجنين نشير الى بعض العوامل الولادية أو المستقلة عن البيئة التى يتعرض لها الجنين، ونشير من هذه العوامل الى :

- تحديد جنس الوليد
- حالة الصبغية الزائدة عند الذكور
- عوامل إختلاف دم الجنين عن دم الأم (RH)

تحديد جنس المولود

فمن المعروف أن كروموزومات (صبغيات) الزوج تتشابه مع مثيلاتها عند الزوجة فى إثنان وعشرون منها، أما الكروموزوم (الصبغى) الثالث والعشرون - وهو الكروموزوم المحدد لجنس المولود والذى يسمى الكروموزوم الجنسى - فهو يختلف عند كل منهما عن الآخر. فهو عند الأم دائما من النوع (XX) أو (س س). بينما عند الأب أما أن يكون من النوع (XX) أى (س س) مثل الأم أو من النوع (XY) أى (س ص). فأذا إتحدت الخلية الذكرية بما فيها من كروموزوم (X) مع الخلية الأنثوية بحيث يكون ناتج الإتحاد (XXX) كان المولود أنثى، أما إذا كانت الخلية الذكرية تحوى كروموزوم (Y) مع الخلية الأنثوية بحيث يكون ناتج الإتحا (XXY) كان المولود ذكرا .

حالة الصبغية الزائدة عند الذكور

يحدث فى بعض الحالات نتيجة لشذوذ كروموزومى أن يوجد لدى بعض الأجنة من الذكور كروموزوم إضافى من نوع (Y) أى (ص) فيكون الكروموزوم الجنسى لديه على هيئة (XYY) أو (س ص ص) وليس (XY) فقط مثل الأسوياء، ومن يصاب بهذا الشذوذ "الولادى" Congenital يتسم سلوكه بدرجة

كبيرة من الإندفاعية والعدوانية، كما يتسم بنقص عقلى واضح. وقد وجد أن كثير من معتادى الأجرام، والذين يقضون شطرا كبيرا من حياتهم فى السجون مصابون بهذا الشذوذ الكروموزومى .

إختلاف دم الجنين عن دم الأم

كذلك من العوامل الولادية ذات الأثر الكبير فى حياة الجنين والفرد فيما بعد إختلاف طبيعة دم الجنين عن طبيعة دم الأم، فيما يعرف بعامل RH. وهذا العامل هو أحد العناصر الأساسية فى الدم، وقد تكون على صورة موجبة (+RH) أو على صورة سالبة (-RH). وتعتبر الصورة الموجبة من الصفات السائدة أما الصورة السالبة فهى متنحية، بمعنى أن الصورة الموجبة عند أحد الوالدين تسود على الصورة السالبة عند الوالد الآخر وتحجبها .

وإذا كان عامل (RH) واحدا عند الأم والأب فليس هناك مشكلة بالنسبة للجنين لأنه سيرث الصورة الموجودة لديهما. كذلك إذا كان هذا العامل سالبا عند الأب وموجبا عند الأم فليس هناك مشكلة أيضا لأن الصورة الموجبة عند الأم ستتغلب وسيرثها الجنين منها، ويكون دم الأم من نفس طبيعة دم الجنين .

ولكن المشكلة تنشأ عندما يختلف دم الأم عن دم الجنين، وذلك عندما يكون دم الأب محتويا على (+RH) الموجب بينما يحتوى دم الأم على الصورة السالبة منه (-RH). فى هذه الحال سيرث الطفل الصورة الموجبة (+RH) من الأب ويختلف دمه فى هذه الحال عن دم الأم المحتوى على الصورة السالبة. وتكون الأم أجساما مضادة Anti Bodies لتقاوم الصورة الموجبة فى الدم عند الجنين. ولكن ذلك يحدث فى معظم الحالات بعد أن تكون المشيمة قد تكونت وحصنت الجنين داخلها. حيث لايوجد إتصال مباشر بين دم الأم ودم الجنين فأن إحتمال تعرض الجنين للخطر إحتمال ليس كبيرا .

ولكن الخطر المحقق يحدث عندما تحمل الأم للمرة الثانية حيث تكون هذه الأجسام المضادة منتشرة فى دمها بالفعل، وبالتالى تنتقل الى الجنين منذ بداية عملية التخصيب وتخليق النطفة، أى فى الفترة الحرجة قبل أن تتحصن النطفة فى المشيمة، حيث تهاجم الأجسام المضادة كرات الدم الحمراء عند النطفة وتدمرها. ولذا فقد يموت الجنين داخل الرحم أو يموت بعد ولادته بقليل. وحتى إذا إستمرت حياته فأنه يصاب بحالات إضطرابات جسمية وعقلية خطيرة كالشلل أو العمى أو الصمم أو التخلف العقلى. وأصبح الأن من الميسور فى ضوء التقدم العلمى والطبى أن يعطى للأم لقاح أو مصل بعد ولادتها الأولى يعوق تكوين الأجسام المضادة ويقضى عليها بحيث تأمن خطرها فى مرات الحمل التالية. ولكن فحص الراغبين فى الزواج للتأكد من عدم وجود هذا التعارض المزعج هو أضمن وسيلة لتجنب هذه المخاطر .

أهم العوامل البيئية التى تؤثر على نمو الجنين

أما العوامل البيئية بالنسبة للجنين، فأنه يعيش منذ البداية فى البيئة الرحمية، ويتأثر بمؤثراتها بل أن عملية التخصيب ذاتها تحدث فى وسط أو فى بيئة، وأى تأثير يحدث فى هذه البيئة مقصودا كان أم غير مقصود يؤثر على الجنين. وفى هذا المجال تدور بحوث علم الهندسة الوراثية الذى أحرز تقدما هائلا فى الفترة الأخيرة، وعلى أى حال فالبيئة الرحمية ليست واحدة بالنسبة لكل الأجنة كما ذكرنا. ويشير "كونجر" وزميلاه الى الطفل الذى يولد ولديه ميول عصابية، متأثر بالبيئة الرحمية فى خلق هذه الميول، فيقول بعد أن يحدد مظاهر العصابية بعد ولادته «أنه يكون بكل معانى الكلمة طفلا عصابيا عند ولادته، وذلك بسبب البيئة الجنينية غير المُرْضية التى عاش فيها. أى أنه لم يكن بحاجة الى أن ينتظر حتى يعيش وهو طفل فى بيئة أسرية سيئة أو نحو ذلك من الأسباب ليتحول الى شخص عصابى. وإنما نجده قد تعرض للعصاب من قبل أن تتاح له رؤية ضوء النهار»

(كونجر، ١٩٨١، ص ٩٦) ومن هنا يتضح لنا أهمية البيئة الرحمية. وفيما يلى سنشير الى أهم متغيرات البيئة الرحمية التى تؤثر على نمو الجنين :

١- التغذية :

من العوامل الهامة جدا بالنسبة لنمو الجنين نموا سويا أن ينال مايحتاجه من عناصر غذائية من كلسيوم وبروتين ودهنيات. وهو ينال مايحتاجه من الأم. ويلاحظ أن الجنين يحصل على إحتياجاته من الغذاء قبل الأم. فأذا نقص غذاء الأم كما وكيفا فأن ذلك سيؤثر على الجنين تأثيرا سيئا، كما أنه سيؤثر عليها بالطبع. والحالات التى تعانى منها الأم الحامل من نقص الغذاء ليست قليلة، بل أنها منتشرة فى كثير من دول العالم الثالث، كما تشيع بين الأمهات من المجتمعات الصناعية المتقدمة، ولكن بين ذوات الدخل المنخفض .

وقد أظهرت البحوث أن الأمهات اللاتى يحصلن على تغذية مناسبة كانت صحتهن أفضل بالمقارنة بالآخريات اللاتى لم يكن يحصلن على القدر الكافى من الغذاء، كما كن أقل تعرضا لحالات الأنيميا والتسمم والإجهاض والولادة قبل الأوان وولادة الطفل ميتا، بل أن عملية الولادة كانت أسهل بالنسبة لهن، أو أنهن قضين فيها وقتا أقل، هذا من ناحية الأم. أما من ناحية الجنين فقد كانت الحال الصحية لأبناء الأمهات جيدات التغذية أفضل بكثير عند الولادة من ناحية الوزن والنشاط العام من أبناء الأمهات سيئات التغذية، كما كانوا أكثر مقاومة للأمراض التى سيتعرض لها الأطفال الرضع فى العام الأول مثل الإلتهاب الرئوى والكساح ونزلات البرد والربو الشعبى من نظرائهم أبناء الأمهات سيئات التغدية أيضا .

ولكن مما لاشك فيه أن أخطر جوانب نقص التغذية عند الأم على الجنين هو مايتعلق بنمو المخ. ويمكن من البداية أن نشير الى نوعين من الآثار التى يتركها سوء تغذية الأم على نمو مخ الطفل. النوع الأول وهو النوع الذى يمكن تعويضه، وهو النوع الذى يعوق فيه سوء التغذية نمو حجم الخلية ووصولها الى الحجم الطبيعى.

وفى هذه الحال يمكن تعويض هذا النقص فيما بعد إذا توافر للطفل الغذاء الكافى حيث تعود الخلايا الى النمو وتتلاشى المضاعفات وأوجه القصور المترتبة على ذلك. أما النوع الثانى من الآثار الناجمة عن سوء التغذية فهى الآثار الدائمة والتى يصعب أو يكاد يستحيل تعويضها، وذلك عندما يحدث نقص التغذية فى الفترة التى ينمو فيها المخ عن طريق إنقسام الخلية. وهنا يحد نقص العناصرالغذائية الأساسية من عملية الإنقسام، ويجعلها تتم بمعدل أقل من المعدل الطبيعى ويصل هذا النقص فى بعض الحالات الى ٤٠٪، أى أن الطفل يولد وعدد خلايا مخه يقل عن مثيله بهذه النسبة. وخطورة سوء التغذية على نمو مخ الجنين فى مرحلة الحمل أو المرحلة الجنينية تأتى من أن نمو المخ فى المرحلة الجنينية يتم عن طريق الإنقسام. أى أن النقص الذى يترتب على سوء التغذية فى فترة الحمل من النوع الذى يصعب أو يستحيل تعويضه كما ذكرنا .

٢- المواد المخدرة :

إذا تعاطت الأم أثناء الحمل أى مواد لها خواص تخديرية فأن هذه المواد تنفذ من دمها خلال المشيمة الى دم الجنين وقد تؤثر عليه، خاصة إذا كانت الأم تتعاطى جرعات كبيرة وبإنتظام من أى من هذه المواد، حتى ولو كان تدخين السجائر لأنها تحتوى على مادة النيكوتين وهى مادة لها تأثير تخديرى. وأثر عامل التخدير قائم ليس فقط عند الأمهات اللاتى يتعاطن هذه المواد، ولكن عند الأمهات اللاتى يتناولن علاجات بها مواد مخدرة كعلاج أو كتخفيف الألم أو لتخفيف حدة القلق والخوف من خبرة الحمل والولادة كما يحدث - ومازال - عند الكثيرات مما يشعرن بالرهبة والقلق إزاء موقف الحمل والولادة .

وإذا كان بعض الباحثين لايرون أن هناك دليلا قويا على حدوث أضرار تلحق بالجنين من جراء ماتتعاطاه الأم من مواد مخدرة إلا بعض الإختلالات المؤقتة كما يشير "كونجر" وزميلاه (كونجر، ١٩٨١، ص ٩٠) إلا أن البعض الآخر يرى أن الجنين يتأثر بأى مواد مخدرة تتعاطاها الأم كما تؤكد ذلك الدراسات التى أوضحت

أن أبناء هؤلاء الأمهات أقل فى النشاط الحركى والجسمى بصفة عامة من الأطفال الأخرين ممن تتعاطى أمهاتهم أية مواد مخدرة. مما يوحى بأن المواد المخدرة تنفذ إليهم خلال المشيمة وتحدث تأثيرا إنهيباطيا فى المخ. (Watson & Lindgreen, 1979, 147-149) كذلك من الأخطار التى يتعرض لها جنين الأم التى تتعاطى المخدرات إحتمال الإختناق عند الولادة إذا كان دم الأم محملا بنسبة كبيرة من المواد المخدرة، ذلك أن دم الأم يكون فى هذه الحال مشبعا بنسبة كبيرة من ثانى أكسيد الكربون، وبالتالى نسبة أقل من الأكسوجين .

على أيه حال فقد بات من القناعات الأساسية الآن عند الأطباء والمشرفين على الأمهات الحوامل أن للمواد المخدرة تأثيرات سلبية عل يالأجنة وبذلك منع عقار "الثاليدومايد" Thalidomide الذى كان يعطى للأمهات أثناء الحمل لتقليل شعورهن بالام الحمل وتخفيض قلقهن بعد أن تبين أنه يسبب بعض التشوهات للأطفال عند ولادتهم منذ الستينات .

٣- الإشعاع :

والإشعاع شأنه شأن المواد المخدرة يؤثر على الجنين تأثيرا سيئا. وقد إكتشفت هذه الخاصية للإشعاع منذ فترة ليست بعيدة، وقد كانت الأمهات - ومنهن الحوامل - يتعرضن للإشعاع كأحد إجراءات العلاج، بل أن الإشعاع كان يستخدم أحيانا للتأكد من وجود الحمل عند الأم. وقد أصبح من المؤكد الآن أن تعرض منطقة الحوض لإشعاع عميق خاصة فى الأشهر الأولى من الحمل يعرض الجنين لأخطار جسيمة، قد تنتهى الى إصابته بضعف عقلى أو بشذوذ فى النمو الجسمى والحسى، بل أن بعض هذه التشوهات يمكن أن تورث فيما بعد. ويكون تأثير الإشعاع خطيرا فى مرحلة الحمل الأولى حيث يكون النمو عن طريق إنقسام الخلايا .

وقد تأكد الآن أيضا، ومن خلال نتائج بعض البحوث أن التداوى بالإشعاع يؤثر بصفة خاصة على نمو الجهاز العصبى، حيث يحدث الإشعاع تعطيلا لنمو

الخلايا وإنقسامها فى هذه الفترة الحرجة التى ينمو فيها الجهاز العصبى. ومن الآثار التشوهية أو الإضطرابات التى تنجم عن الإشعاع فى هذه المرحلة الدقيقة مرض "صغر الدماغ" Microcephaly وهو صغر حجم الجمجمة الى حد كبير وقصور فى نمو المخ يترتب عليه الضعف العقلى الشديد. ولكن ذلك لايعنى أنه لايمكن علاج الأمهات الحوامل بالإشعاع، بل يمكن تعرضهن للإشعاع إذا كان ذلك إجراء علاجيا مطلوبا ومادام بعيدا عن منطقة الحوض، ولن يصل أثر الإشعاع الى الجنين. أى أن الأم يمكن أن تعالج بالإشعاع إذا عزلت منطقة الحوض عن تأثير الإشعاع .

٤- أمراض الأم :

من خصائص المشيمة أنها تحمى الجنين من كثير ممايصيب الأم الحامل من أمراض. فقد تتولد أو تصاب الأم ببعض الفيروسات أو الجراثيم ولكنها لاتظهر عند الجنين وذلك لأن المشيمة تمثل حاجزا أو سدا فى وجه الكثير من هذه الجراثيم. ولكن يبدو أن المشيمة لاتستطيع أن تصد جميع أنواع الفيروسات لأن نتائج البحوث أوضحت أنها لاتستطيع أن تمنع بعض أنواعها. وتشير هذه النتائج بصفة خاصة الى أن بعض الأطفال ولدوا ولديهم أمراض من قبيل، الجدرى والجديرى والتهاب الغدة النكفية. ممايشير الى نجاح الفيروسات المسببة لهذه الأمراض فى الوصول الى الجنين من خلال المشيمة. كما تشير هذه البحوث أن إنتقال المرض الى الجنين يحتمل أن يحدث بعد الشهر الرابع. فأبتداء من الشهر الخامس تكون الفترة الحرجة بالنسبة لإنتقال الأمراض من الأم الى الجنين، وهو مايعطى فرصة للرعاية الطبية أن يكون لها فعاليتها إذا أحسن التخطيط لها .

ومن الأمراض التى يذكرها الباحثون بصفة خاصة وتسبب إضطرابات فى النمو بعد الولادة، الزهرى التى يصيب حوالى ٢٠٪ من أبناء الأمهات الحاملات والمصابات به. وقد تسبب إصابة الجنين بالزهرى الى الإجهاض أو الى الولادة المبتسرة أو الولادة قبل الآوان حسب توقيت إصابة الجنين، وإذا لم يحدث الإجهاض فأن أثر الإصابة يظهر على شكل تأخر عام فى مظاهر النمو الجسمى والعقلى، وقد

تظل جرثومة المرض كامنة عند الطفل، ولكنها تسبب أخطارا جسيمة فى الجهاز العصبى فى مراحل لاحقة فى حياة الطفل قد تتأخر حتى سن المراهقة. ومن الأمراض التى يذكرها الباحثون أيضا فى هذا السبيل الحصبة الألمانية التى تصيب حوالى ١٢٪ من أبناء الأمهات الحوامل واللاتى يصبن بهذا المرض. ويظهر أثر هذه الإصابة بصورة أكبر فى القلب وفى حالة الحواس، كما يمكن أن تسبب هذه الحصبة الولادة قبل الآوان مع وجود التشوه الجسمى و العقلى .

٥- عمر الأم :

تدل الدراسات التى ربطت بين سن الأم عند الإنجاب ومدى تمتع الوليد بالصحة الجيدة أن السن النموذجى للحمل والإنجاب تقع بين الثالثة والعشرين والتاسعة والعشرين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أبحاث أخرى تشير الى أن أطفال الأمهات اللاتى كن وقت إنجابهن دون العشرين، وكذلك أطفال الأمهات الائى كن فوق الخامسة والثلاثين يزيد بينهم نسبة التأخر العقلى وبعض الأمراض الأخرى أكثر من نظائرهم الذين ولدوالأمهات كانت سنهن تنحصر عند الولادة بين العشرين والخامسة والثلاثين .

وهذا يعنى أن إحتمال إنجاب أطفال أصحاء يكون فرصته أفضل عندما تكون الأم فى عقدها الثالث الى منتصف العقد الرابع (٢٠-٣٥). وربما كان ذلك بسبب عدم إكتمال نضج الجهاز التناسلى عند الأم دون العشرين فى بعض الحالات، والى خلل هذا الجهاز والوظيفة التناسلية عموما عند الأمهات كبيرات السن. كما أن هناك دلائل على أن الشذوذ الكروموزومى الذى يتمثل فى وجود صبغية ذكرية زائدة (Y) أو (ص) والتى يترتب عليها بعض أنواع التخلف العقلى (المنغولية) تحدث بنسبة أكبر عند الكبيرات فى السن من الأمهات مماهى عند المتوسطات أو الصغيرات منهن.

وهناك عوامل أخرى تؤثر فى نمو الجنين وترتبط بعملية الولادة ذاتها وبإتجاهات الأم نحو الحمل والوليد المنتظر وسنشير اليها فيما يلى

عملية
الولادة وملابساتها

وبعد أن تنتهى فترة الحمل وتتراوح بين (٢٦٣-٢٩٢ يوما) أى بين الأسبوع الثلاثين والأسبوع الثانى والأربعين بالنسبة لمعظم النساء الأصحاء يكون الجنين مستعدا للخروج من البيئة الرحمية الى البيئة الخارجية. ونقول أن هذه هى الفترة الطبيعية بالنسبة للأمهات الأصحاء، لأنه فى بعض الحالات الأخرى ينصح الأطباء بأن تكون الولادة مبكرة، أى ليس من الضرورى أن تكتمل فترة الحمل كلها. كما يحدث فى حال الأم مريضة السكر حيث يعمد الأطباء الى توليدها قبل الموعد المعتاد لأن فى بقاء الجنين الى نهاية فترة الحمل خطورة عليه وعليها، لأن حجمه يكون أكبر من المعدل الطبيعى مما يجعل عملية الولادة متعسرة، ولذا يرى الأطباء أن تكون ولادة هذه الأم قبل موعدها بثلاث أسابيع. وكثير منهن يلدن عن طريق عملية قيصرية Caesarean-Section وهى إخراج الجنين من بطن الأم بعملية جراحية .

وتمثل الولادة عملية إنتقال هامة بالنسبة للمولود من بيئة الى بيئة أخرى مغايرة فى كثير من الجوانب. فالولادة تنقل الجنين من وسط دافئ وهو وسط الرحم الى وسط آخر يقل عنه فى درجة الحرارة بشكل ملحوظ، من وسط ساكن وهادئ الى وسط فيه أضواء وصخب، من وسط مظلم الى وسط مبهر من ناحية الإضاءة. وأهم من هذه الفروق الفيزيقية هناك الفروق فى عملية الإعاشة. ففى البيئة الرحمية يعتمد الجنين إعتمادا كاملا على الأم من ناحية إمداده بإحتياجاته من الأكسوجين والغذاء والتخلص من الفضلات، أما الوليد فى البيئة الجديدة فعليه أم يشارك فى القيام بهذه العمليات إذ يكون عليه أن يتنفس بقوة عن طريق الشهيق العميق ليملأ بالهواء رئتيه التى لم تعمل من قبل كما أن عليه أن يتكيف للوسط الجديد من ناحية ضربات القلب وضخ الدم. ،كانت المشيمة والحبل السرى تقوم عنه بهذه الوظائف. وعليه أيضا أن يتخلص من فضلاته بعد أن كان يتم ذلك كله من خلال الأم .

عملية المخاض

وتسبق عملية الولادة بعض العلامات أو الدلائل تشعر بها الأم، وتعرفها جيدا الأم التى سبق لها الولادة. وتسمى هذه العلامات بعملية المخاض. وتبدأ هذه العمليات بحركات من الجنين وضغط من المشيمة التى تحوى الجنين، ويستجيب الرحم لذلك ببعض الإنقباضات. وتبدأ هذه الإشارات بفترة عشرة أيام تقريبا قبل الولادة، ثم يزيد معدل تكرارها وشدتها قبل يوم الولادة حتى تحدث بطريقة متكررة وتشعر الأم بأنها على وشك الولادة. ويلاحظ أن فترة المخاض عند الأم التى تلد لأول مرة أطول منها عند الأمهات اللائى ولدن من قبل. وعندما تسير الأمور سيرها الطبيعى يحدث تعدلات فى وضع الجنين وكأنه يتأهب للخروج فتتجه رأسه الى أسفل فى مقابل عنق الرحم. ويبدأ هذا العنق فى التمدد والإتساع ليسمح بمرور رأس الجنين .

الولادة الطبيعية

تستغرق عملية الولادة إبتداء من إتساع عنق الرحم الى خروج الوليد حوالى عشرة ساعات تقريبا فى الظروف الطبيعية ولكنها قد تطول فى بعض الحالات التى يحدث فيها مضاعفات أو مشكلات. ويقطع الحبل السرى بعد خروج الجنين ويتجلط الدم بانقباض الأوعية الدموية فيه كذلك تخرج المشيمة التى كانت تحمى الجنين وتمده بكل إحتياجاته، واليها يرجع الفضل فى أن جسم الأم يتقبل الجنين بإعتباره جسما غريبا عنها ولايلفظه كما يحدث كثير فى حالات زرع الأعضاء، علاوة على قيامها بوظائف كل الأعضاء الحيوية كالرئتين والكبد والكليتين والأمعاء والغدد ، بل أنه يبقى بعد الولادة بعض الآثار التحصينية للمشيمة عند الوليد بعد ولادته تعطيه مناعة ضد بعض الأمراض لفترة قد تستمر الى منتصف العام الأول.

الولادة غير الطبيعية

ولكن ليس فى كل الأحوال تسير الأمور سيرها الطبيعى، حيث يحدث فى بعض الحالات ما يعسر من عملية الولادة الطبيعية ويكون الجنين وتكون الأم نفسها

فى حالة خطر. وهى الولادة المتعسرة كأن يكون وضع الجنين مقلوبا بحيث تكون مؤخرته هى التى فى مقابل عنق الرحم وليس رأسه Breech Birth وليس هذا الوضع هو الحالة الوحيدة الذى قد تتعرض له الأم ويجعل ولادتها غير طبيعية، بل أن هناك عوامل وظروف أخرى تجعل من عملية الولادة عملية غير طبيعية مثل الأخطاء التى قد تحدث من فريق المولدين، أو تعرض الطفل لقلة الأكسوجين عند الولادة ويترتب على ذلك مضاعفات خطيرة بالنسبة لنمو خلايا المخ. والضغوط والإحتكاكات العنيفة التى قد يتعرض لها دماغ الجنين عند الولادة ممايسبب له إصابات أو تهتك فى خلايا المخ ويحدث خاصة فى الحالات التى تستخدم فيها الآلات .

وأيا كانت الصورة التى يكون عليها الولادة المتعسرة فأن نتائج ظاهرة تترتب على هذا النمط من الولادة وأولها هى الأخطار التى يتعرض لها الجهاز العصبى المركزى وماينجم عن ذلك من إضطرابات فى السلوك الحركى والعقلى معا. كما أن الجنين فى هذا النمط من الولادة يكون معرضا للإختناق نتيجة نقص الأكسوجين. وإذا لم يمت فأن خلايا المخ تتأثر كما ذكرنا .

ومن صور أو أنماط الولادة غير الطبيعية أيضا، الولادة قبل الآوان أو الولادة المبتسرة، وهى أن يولد الطفل قبل إكتمال فترة الحمل. وإذا كان الجنين قد أكمل شهره السابع أو أسبوعه الثلاثين فأن أجهزته تكون قد إكتملت ويكون فى إستطاعته فى كثير من الحالات أن يواجه الظروف الجديدة وفى كثير من الحالات لايحتاج الى بقائه فى حضانات أو رعاية من نوع مركز.

ولكن الولادة إذا تمت قبل الأسبوع الثلاثين فأن الطفل يكون فى حاجة الى رعاية خاصة حتى يستطيع أن يواصل الحياة والنمو الطبيعى. وهو مالايحدث فى كل الحالات ولايستطيع الجنين الذى يولد قبل الأسبوع الخامس والعشرين أو السادس والعشرين أن يواصل الحياة. وعلى كل حال فأن الدراسات المقارنة التى

أجريت لمقارنة نمو وسلوك الأطفال المبتسرين بالآخرين من العاديين أوضحت تعرض المبتسرين لأنواع من الخلل العقلى المعتمد على الإضطرابات فى الجهاز العصبى ويحدث ذلك خاصة عند الأطفال الذين ولدوا قليلى الوزن وتظهر هذه الآثار بعد الولادة بأسبوعين أو ثلاثة، ولكن هناك آثار أخرى تظهر بعد فترة طويلة من الزمن حيث إتضح أن بعض آثار الإبتسار فى الولادة تظهر فى سن السابعة والثامنة من العمر وربما بعد ذلك أيضا حيث يتوقف أو يبطئ نموه الجسمى ويبدو أقل من نظرائه فى السن من ناحية الحجم، كما أنه يكون أقل ذكاء منهم. ومظاهر التأخر السلوكى عند الأطفال المبتسرين ليست خافية على أحد ويقر بها الجميع وتؤكدها الشواهد اليومية، ولكن بعض العلماء يرجعون هذا التأخر الى أسباب بيئية أسرية وليس الى أسباب بيئية رحمية. حيث يرون أن الطفل المبتسر ينال من الرعاية والإهتمام من والديه أكثر مما ينبغى لتعويض ما يعتقدان أنه يفتقده، وهذه الرعاية الزائدة من شأنها أن تحجب الطفل عن كثير من المواقف والخبرات التى قد تسهم فى نموه الإجتماعى والعقلى مثل غيره من الأطفال. ولكن هل يمكن أن نرجع تأخرا عقليا وإجتماعيا بهذا الحجم الى قلة المثيرات البيئية التى يتعرض لها الطفل؟ على أية حال فأننا يمكن أن ندخل فى إعتبارنا هذا العامل البيئى من غير أن نستبعد عوامل القصور الولادية، ويمكن أن يكون النوعان من العوامل وراء هذا التخلف .

الولادة بدون آلم

ظهرت فى السنوات الأخيرة بعض الإتجاهات بين أطباء الولادة ترمى الى أن تتجنب الأم الآلام أثناء عملية الحمل والولادة. وقد ظهرت هذه الإتجاهات لما لاحظه الأطباء عن بعض الأمهات من مظاهر الخوف والقلق والتوجس خاصة عند الأمهات اللائى يحملن لأول مرة. وبدأ هؤلاء الأطباء فى إعطاء الأمهات بعض العقاقير المهدئة والتى من شأنها أن تقلل من إحساسها بالخوف وتخفض من شعورها بالقلق. وفى بعض الأحيان كانت العقاقير تعطى لعلاج جوانب أخرى وفى حالات أخرى كانت تعطى فقط بهدف التقليل من عوامل الخوف والقلق .

ولكن لوحظ أن لبعض هذه العقاقير آثار خطيرة على نمو الجنين خاصة عندما تعطى فى الفترات الحرجة فى النمو الجنينى مثل الفترة الممتدة من الأسبوع الثالث والأسبوع الثامن. وقد تحقق الأثر لبعض هذه العقاقير مثل عقار "الثاليدومايد Thalidomide السابق الإشارة اليه .

ولما تحقق الأطباء من ضرر العقاقير إتجه كثير منهم الى إتباع أساليب أخرى لتخفيض القلق والخوف. وتعتمد هذه الأساليب على التوجيه وتهيئة الأم لعملية الولادة، وممارسة التربية الرياضية وتبصيرها بكل مراحل الولادة ومايتوقع أن يحدث لها وكيف تواجهه حتى يزول خوفها من المجهول وتتبدد من ذهنها الأوهام والمخاوف غير الحقيقية المرتبطة بعملية الولادة. ويعتمد نجاح هذه الوسائل بالطبع على ثقة الأم فى الطبيب المعالج وفى الفريق المولد وفى كفاءة عمليات التمريض والعلاج .

إستقبال المولود والعناية به

بمجرد أن يولد الطفل فى معظم الحالات يفصل عن الأم، ويبقى فى مكان آخر غير المكان الذى توجد فيه. حيث لاتستطيع الأم أن توفر الرعاية للوليد لأنها هى نفسها فى حاجة الى رعاية. وتكون الرعاية الطبية مطلوبة لكل من الوليد والأم. وقد يتاح للأم رؤية وليدها فى لحظات، وقد لايتاح لها ذلك. ويلاحظ أن الوليد يستطيع أن يصبر على الطعام فى اليوم الأول وكأنه يتغذى ذاتيا. وتتبع معظم المستشفيات نظاما يجعل الوليد بعيدا عن الأم حتى تخرج الى منزلها .

ولكن بعض الآراء ترى أن من الأفضل للأم وللوليد ألا ينفصل الوليد عن أمه بل يبقى بجانبها وفى أحضانها عندما تستطيع ذلك. وتذهب هذه الآراء الى أن يرضع الوليد من أمه فى أسرع وقت ممكن لأن ذلك يفيد الوليد فى إعطائه مناعة ضد عدوى لكثير من الأمراض كما يفيد الأم فى زيادة سرعة تجلط الدم وعودة الرحم الى حجمه الطبيعى. وهذه الآراء تستند بالدرجة الأولى على أهمية العلاقة السيكولوچية التى تنشأ بين الأم ووليدها وقيمتها بالنسبة لكل منهما .

وأيا كان الأمر فأن الطفل عندما يولد يكون فى حاجة الى بعض الرعاية والقيام ببعض الإجراءات. فجسم الطفل يكون مغطى بطبقة شمعية قد تلجأ هيئة التوليد فى بعض المستشفيات الى إزالتها عن طريق غسل الطفل. ولكن البعض ينصح بعدم إزالتها. وعلى كل فان الجسم يمتص هذه المادة بعد حوالى ثمان ساعات من الولادة. ولكن من الإجراءات المتبعة فى حالات كثيرة تنظيف الثقوب فى وجه الطفل كالفم وفتحتى الأنف والأذنين لأنها تكون مليئة بمواد مخاطية. وفى بعض الأحيان يحمل الطفل من رجليه بحيث يكون رأسه الى أسفل أو يضرب على ردفيه لكى يتخلص من أيه بقايا من هذه المواد تكون مازالت فى قصبته الهوائية. كما أن أخر هذه المواد تنزل فى برازه طوال اليومين الأولين .

عمليــــة الحمــــل والــــولادة
من الناحية السيكولوجية

هناك جانب آخر فى عملية الحمل والولادة يؤثر تأثيرا كبيرا على نمو الطفل وعلى جوانب شخصيته فيما بعد، وهو الجانب السيكولوچى ونعنى به إستقبال خبر الحمل ووصول الوليد فيما بعد وإتجاهات كل من الوالد والوالدة نحوه وظروف الأسرة الإقتصادية والإجتماعية والنفسية وطبيعة العلاقات بين أفرادها . فمما لاشك فيه أن حياة الأسرة تتأثر بحدوث الحمل، كما أنها تتغير بميلاد الطفل، وربما يكون التغير أكبر إذا كان الوليد هو أول أبناء الأسرة، وإذا كانت الأم أما لأول مرة .

ومما لاشك فيه أن حدوث الحمل له دلالته لكل من الوالد والوالدة. فهو بالنسبة للوالد إشعار بمسئولية قادمة وبدور جديد سيقوم به وهو دور الوالد وشعور لديه بأن حياته ستمتد فى حياة أخرى جديدة تمتد بعد حياته وتحمل سماته وأسمه. ولكن دلالة الحمل بالنسبة للوالدة أكثر عمقا، فالأم هى التى تحمل وتشعر أن الوليد جزء منها بيولوچيا وسيكولوچيا. فالحمل يطمئن الزوجة على خصوبتها وعلى

قدرتها على الإنجاب والإنسال وهى من المهام الرئيسية للأنثى فى حياتها، وحولها يتركز جزء كبير من إهتمامها، وفكرتها عن نفسها وتوقع المجتمع لدورها بناء على مكانتها كزوجة .

ويتوقف نوعية إستقبال الأسرة لحادث الحمل على ظروف الأسرة. وما إذا كان هذا الحمل مرغوب فيه أم لا، و على ترتيب هذا الحمل. وهنا نشير الى أن الحمل لأول مرة يختلف عن أى حمل آخر، وغالبا مايكون موضع ترحيب، بل لهفة من الأسرة والأقارب. وقد تدخل عوامل صحة الأم، وكون الأم عاملة خارج المنزل أم لا، والظروف الإقتصادية وطبيعة العلاقة بين الزوجين فى إستقبال الأسرة لحادث الحمل. وقد يكون فى خبر الحمل دعم للعلاقات الأسرية المتوترة، وإذا كان الحمل يزيد من التماسك الأسرى فى معظم الحالات فأنه قد يزيد من التوتر داخل الأسرة فى حالات نادرة، وذلك حينما لايكون الأب خصوصا غير مستعد له .

ولكن الأم هى أكثر الأطراف تأثرا بخبرة الحمل والولادة، لأنها خبرتها الشخصية. حيث هى أول من يشعر بالجنين وتتوجه بمشاعرها نحو هذه الحياة الجديدة التى بدأت بالتخلق داخل أحشائها. ويثير لديها الحمل مشاعر عديدة ومتضاربة أحيانا. وهى بلاشك تشعر بخليط من الأحاسيس بمجرد معرفتها بالحمل وبالتأكد منه. إذ هى على أبواب دور جديد فى حياتها يختلف جذريا عن كل الأدوار التى تكون قد قامت بها فى حياتها وهو دور الأمومة. وقدتتضارب كما قلنا أحاسيس الدهشة مع الفخر والخوف والترقب والأمل .

وبعد التأكد من حدوث الحمل وبعد مرحلة المشاعر المتضاربة التى تستجيب بها الأم لخبرة الحمل يتجه إنتباه الأم نحو التغيرات التى تحدث داخلها. وتتعامل مع الحمل كحقيقة واقعة، وتبدأ فى تهيئة نفسها لهذا الوضع الجديد. وهذا الوضع يغير من نظامها فى الملبس والحركات والجهد الذى تبذله سواء فى المنزل أو خارج المنزل وفى العناية بصحتها بصفة عامة إبتداء من الأكل الى الإستشارات الطبية، لأنها فى هذه الحال مسئولة عن حياة أخرى داخلها .

وتكون الأم فى هذه المرحلة فى حاجة الى الرعاية والإهتمام من جانب المحيطين بها وخاصة الزوج أو الوالد. وتكون إتجاهات الوالد نحو الحمل على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للأم ولإتجاهاتها هى نحو الحمل. فبعض الآباء يبدون ترحيبا كبيرا بالحمل ويظهرون الحرص الشديد على رعاية الحمل حتى يصل الوليد سليما معافا. وهم يظهرون عادة المساندة الإنفعالية ويعبرون عن المشاعر الإيجابية نحو الأم. أما إذا لم يكن الوالد مرحبا بالحمل أو أنه لم يهتم بالتعبير عن مشاعره نحو زوجته فسوف ينعكس ذلك عليها بصورة سلبية لأن الأم الحامل تريد أن يشاركها الجميع مشاعرها وأن يتعاطفوا معها وأن يشاركوها الإهتمام بهذا الحادث الهام. ونظرا لأهمية إنفعالات الأم وإتجاهاتها نحو خبرة الحمل على حالة الجنين ونموه فسنفرد لها فقرة خاصة .

أثر إنفعالات الأم وإتجاهاتها على نمو الجنين

أن إنفعالات الأم تؤثر على جنينها ، لأن الإنفعال يصحبه زيادة فى إفراز بعض الهرمونات فى الدم مثل هرمون الإدرينالين الذى يزيد إفرازه فى حالة إنفعالات الخوف أو الغضب من لب الغدة الكظرية. وهذه الهرمونات وغيرها من المواد الكيماوية مثل الأستيل كولين تنفذ من خلال المشيمة الى الجنين وتغير كيمياء الدم لديه. وقد ظهر أن ذلك يؤدى الى زيادة النشاط الحركى عند الجنين وفيما بعد الولادة أيضا. وتغير كيمياء دم الأم وبالتالى دم الجنين تمثل أحسن تمثيل البيئة الرحمية غير المواتية. وقد ظهر أيضا أن التوترات الإنفعالية الشديدة عند الأم، خاصة عندما تتكرر لها علاقة بأصابة وليدها فيما بعد بالمغص .

وترتبط إنفعالات الأم إرتباطا وثيقا باتجاهاتها نحو الحمل ونوعية الإستعداد لإستقبال مولود جديد. فالأم التى ترحب بالحمل وتنتظر الوليد تكون إتجاهاتها نحو الحمل إيجابية وتتحمل برضى بعض التقلصات والمتاعب الجسمية التى قد تترتب على الحمل، لأن هذه المتاعب تشعرها بالوليد المرتقب، بل أن بعض البحوث بينت أن فترة المخاض تكون أقصر عند هذه الأم. أما إذا كانت الأم قد كونت إتجاهات

سلبية إزاء الحمل فأنها تكون كثيرة التبرم بالمتاعب الصحية المصاحبة للحمل وكثيرة الشكوى وتعبر عن مخاوفها وقلقها بإستمرار وتتعرض لكثير من الأمراض السيكوسوماتية كالصراع والشعور بالإنهاك الدائم وقد تبين كما يذكر "كونجر" أن إتجاهات الأم نحو الحمل ترتبط بعاملين أساسيين، العامل الأول وهو علاقتها بزوجها أو التوافق الزواجي والعامل الثانى وهو طبيعة خبرات الأم الأسرية ذاتها (كونجر، ١٩٨١. ص ٩٨) .

كما إتضح أيضا أن إتجاهات الأم إزاء الحمل تكون أكثر إيجابية كلما زادت الفترة الفاصلة بين الحمل والحمل الذى يليه. وتبين أن الإتجاهات السلبية للأم نحو الحمل تتساوى فى تأثيرها على نمو الجنين وسلوك الوليد فيما بعد مع عامل التوتر الإنفعالى لديها، وكأن كل منهما مكافئ للآخر فى تأثيره على الطفل جنينا ووليدا

الطفل فى سنتى مهده

- النمو العضوى فى سنتى المهد
  - النمو الجسمى
  - النمو الحسى
  - النمو الحركى
  - النمو الحس - حركى وبدايات النمو المعرفى

- النمو العقلى واللغوى فى سنتى المهد
  - مقدمة فى النمو الإدراكى
  - النمو العقلى
  - النمو اللغوى

- النمو الإجتماعى والإنفعالى فى سنتى المهد
  - النمو الإجتماعى
  - النمو الإنفعالى

الفصل الرابع

الفصل الرابع

الطفل فى سنتى مهده

أولا : النمو العضوى فى سنتى المهد

مقدمة :

ميلاد الطفل لايمثل بداية وجوده ونموه، فقد رأينا أن للطفل حياة ونموا فى مرحلتة الجنينية، ولكن ميلاد الطفل يأتى به الى بيئة مختلفة تمام الإختلاف عن البيئة التى كان يعيش فيها. وإذا كانت بيئة الرحم ثابتة نسبيا ومهيأة لمعيشته ونموه وهو فى الحال الجنينية، فان البيئة الجديدة ليست على هذا النحو بمعنى أن المعيشة فيها تحتاج الى جهد والى قدر من الفاعلية ليستطيع أن يتكيف فيها، وعلى الوليد والوالدين معا أن يقوموا بهذا الجهد لإحداث التكيف. كذلك فان الجنين فى المرحلة الرحمية كان يعتمد إعتمادا كاملا على أمه فى غذائه وتنفسه وفى التخلص من الفضلات، أما بعد الميلاد فانه على الوليد أن يشارك فى القيام بهذه المهام، وعلى أيه حال فانه لم يعد ذلك المخلوق الطفيلى بصورة كاملة كما كان من قبل .

وما أن يولد الطفل فان عليه أن يواجه ظروف البيئة الجديدة، اذ يتوجب عليه أن يقوم ببعض العمليات الضرورية كالتنفس والهضم والأفراز والنوم، وأن ينسق بين هذه العمليات. ويستغرق الطفل الأسبوعين الأولين حتى يقوم بهذه الأعمال بنجاح. ولذا يعتبر بعض العلماء المهتمين بالنمو النفسى أن هذين الأسبوعين مرحلة قائمة بذاتها، كما يعتبرها البعض إمتدادا لحياته الجنينية وأن كانت بشكل آخر .

وتعتبر الخمسة عشر يوما الأولى من عمر الوليد فرصة للحكم على قدرة

الطفل على البقاء سليما معافا وعلى المعيشة فى البيئة الجديدة. وقد وضعت عالمة التخدير الأمريكية "ڤرجينيا أبجر" .Apgar, A مقياسا أو تقديرات تقيس مدى كفاءة الوليد فى آداء وظائفه بعد الولادة مباشرة. وهى تقيس كفاءة الوليد فى خمسة أبعاد وهى : «لون الجلد، التنفس، نبض القلب، الإنعكاسات، النشاط العضلى. وتطبق الإختبارات بعد دقيقة من الميلاد، ثم بعد ٥ دقائق لتقدير درجة السواء الجسمى والقدرة على العيش المستقل. ويقدر كل عامل على مقياس من ثلاث نقاط (صفر، ١، ٢) والحد الأقصى للدرجة الكلية عشر نقاط. والأطفال الذين يحصلون على تقديرات منخفضة بعد ٥ دقائق من الميلاد يكون لديهم عادة تلف نيرولوچى، أى فى درجة نضج الجهاز العصبى إذا عاشوا» . (جابر، كفافى، ١٩٨٨، ٢٦٦).

وينمو الوليد فى الأسابيع الأولى من عمره نموا سريعا، وكأن النمو فى هذه الفترة إمتداد للنمو السريع الذى كان فى المرحلة الجنينية، حيث يكون النمو العضوى فى هذه المرحلة الأخيرة فى أسرع حالاته. وربما تعود سرعة النمو فى الأيام الأولى بعد الولادة الى أهمية تزويد الوليد بالإمكانيات التى تساعده على مواجهة المعيشة فى البيئة الجديدة. ففى هذه الفترة يبلغ تنفسه ضعف تنفس الراشد، ومايقرب من ضعف دقات قلب الراشد .

وسنعالج فى هذا الفصل أهم مظاهر الإرتقاء النفسى فى مرحلة المهد التى تشمل العامين الأولين من العمر .

١. النمو الجسمى :

١.١ الوزن

يغطى جسم الوليد عند ولادته طبقة شمعية تزول بعد ساعات عن طريق إمتصاص الجلد لها. ويزن الطفل الطبيعى عند ولادته حوالى ثلاثة كيلوجرامات. وقد يزيد عن ذلك، وقد ينقص. وبصفة عامة فان الوزن إن قل عن كيلوجرامين

إحتاج الطفل الى رعاية خاصة، وقد تكون فرصته فى مواصلة الحياة ضئيلة. وقد يولد بعض الأطفال بوزن زائد قد يصل الى أربعة كيلوجرامات ونصف الكيلوجرام. ويلاحظ أن الوليد الأنثى يقل عن الوليد الذكر بعض جرامات. وينمو الوليد بسرعة فى هذه المرحلة حتى أن وزنه يتضاعف عند نهاية الشهر الرابع، كما يصل الوزن الى ثلاثة أمثاله فى نهاية العام الأول، أى تسعة كيلوجرامات. ويصل الوزن فى نهاية مرحلة المهد أى فى نهاية العام الثانى الى أربعة أضعاف وزنه أى إثناعشر كيلوجراما .

٢،١ الطول

يبلغ طول الطفل حديث الولادة حوالى نصف المتر (٥٠ سم) ثم يزيد بمعدل سنتيمتران إثنان كل شهر فى العام الأول، فيصل طوله الى حوالى ٧٤ سم فى نهاية العام الأول. ثم يهبط معدل النمو فى الطول فى العام الثانى، حيث يزيد طوله فى هذا العام حوالى عشر سنتيمترا، ويصل بذلك فى نهاية مرحلة المهد الى حوالى ٨٤ سنتيمترا .

٣،١ التسنين

توجد بذرة الأسنان منذ الشهر الثالث من شهور الحمل، وتظهر الأسنان عند معظم الأطفال فى الشهر السابع من ميلادهم. وتكون السنة الأولى عادة أحدى الأسنان الأمامية السفلية، وتبكر الأسنان عند بعض الأطفال فتظهر فى الشهر الخامس، كما قد يتأخر ظهورها الى الشهر الثانى. وظهور الأسنان أحدى الأزمات الصحية، ولذا لايكون من حسن حظ الطفل إذا واجهته هذه الأزمة فى وقت مبكر، أى قبل الشهر السابع. ويصل مجموع الأسنان للطفل فى نهاية العام الأول ستة أسنان. ويأخذ عدد الأسنان فى الإزدياد، وتظهر الأنياب قرب نهاية العام الثانى الذى ينتهى ولدى الطفل ستة عشر سنة تقريبا .

٤.١ النوم

يقضى الطفل حديث الولادة مايقرب من ٨٠٪ من وقته فى النوم أى مايقرب من عشرين ساعة فى اليوم. وهى فرصة طيبة لتنمو خلايا جسمه دون إستنفاذ للطاقة التي يفقدها وهو يقظ. وتبدأ هذه الساعات العشرين فى التناقص مع نمو الطفل. ويبدأ التناقص أولا فى ساعات النهار بينما تبقى ساعات الليل كما هى. كما يقل النوم المتقطع ليلا، ويكاد يقتصر على ساعات النهار. ويتأثر نوم الطفل الى حد كبير بعادات الأسرة ونظامها. وعندما يصل الطفل الى نهاية عامه الثانى تبلغ ساعات نومه خمسة عشر ساعة تقريبا. وإذا حالت بعض الظروف وبين الطفل أن ينام ساعات نومه المطلوبة أجهد ذلك الطفل وأثر على سلوكه تأثيرا واضحا .

٢- النمو الحاسى :

١.٢ البصر

تنضج العين تشريحيا فى منتصف فترة الحمل تقريبا، وتكون جاهزة للعمل منذ الولادة. ولكن على نحو بدائى جدا، حيث لاتكون حركة حدقتى العين متآزرتان، ولكن هذه الظاهرة تنتهى بعد أسبوع أو أسبوعين. وتستجيب العين بتضيق الحدقة إذا وجه اليها الضوء. ومع إرتقاء الوليد درجة فى سلم النمو يستطيع أن يتابع نقطة ضوء متحركة بتحريك حدقة العينين فقط بعد أن كان يحرك رأسه كلها. ولكن المدى البصرى لازال قصيرا نظرا لأن نضج الشبكية لايتم إلا فى منتصف العام الأول، مما يترتب عليه تحسن رؤية الطفل، ويستطيع أن ينسق بين الحس والحركة، أى أنه عندما يرى شيئا يمد يده اليه ليمسكه. وهو بذلك يحقق التآزر الحس - حركى الذى يعتبر بدايات النمو المعرفى، والذى يمثل مع اللغة أساسيات النمو العقلى. وتلخص "هاريس" Harris التطورات النمائية الهامة فى الرؤية فى العام الأول كما فى جدول ٤/١.

العمر بالأسابيع	معالم الإرتقاء البصرى
عند الميلاد	- يتكيف إنسان العين مع شدة الضوء، ويرمش الوليد إذا أديرت الرأس الى جانب فإن العين تتبع ذلك ببطء (منعكس ألدمية) - يمكن أن يركز للحظة على موضوع متحرك يبعد من ٨-١٠ بوصات
٤ أسابيع	- يستمتع جدا بالنظر الى الوجوه الإنسانية - تبدأ الغدد الدمعية فى آداء وظائفها
من ٦ - ١٢ أسبوعا	- لديه رؤية محيطية تمتد الى ١٨٠ درجة - كلا العينان تعملان معا بدرجة حسنة (الرؤية ثنائية العينية) - كلا العينان تركزان معا على الموضوعات القريبة (تقارب) - يختفى منعكس (عين الدمية)
من ١٢ - ٢٠ أسبوعا	- يستجيب للأشياء والأشخاص كموضوعات مألوفة (زجاجة اللبن، الأشخاص القائمين على رعايته) - ينظر الى يديه بينما يكون جالسا أو مستلقيا على ظهره - يركز على صورة المرآة لنفسه
من ٢٠ - ٢٨ أسبوعا	- ينمى تآزرا بين العينين واليدين (مسك الأشياء، تحريك الأشياء من يد الى أخرى) - يفضل النظر الى المثيرات الأكثر تعقيدا - يعجب بصورته فى المرآه - يفضل اللونين الأحمر والأصفر (الأشياء الحمراء والصفراء
من ٢٨ - ٤٤ أسبوعا	- يستطيع أن يركز على أشياء صغيرة جدا - يبدو واضحا قدرته على إدراك العمق
من ٤٤ - ٥٢ أسبوعا	- يستطيع أن يتابع الموضوعات المتحركة بسرعة

From Harris, 1986, 206

جدول ١/٤

المعالم الإرتقائية البارزة فى نمو البصر فى العام الأول

٢،٢ السمع

يولد الطفل وأذنيه تكاد أن تكون معطلة عن العمل. والأرجح أن السبب فى ذلك وجود مواد مخاطية تملأ الأذن الوسطى، التى تزول بعد فترة، إضافة الى مرحلة الإنتقال الزمنية والمكانية التى يمثلها الخروج من البيئة الرحمية الى البيئة الخارجية. ويستجيب الطفل للأصوات العالية المفاجئة بحركة إنتفاضة من جسمه. كما أنه يستجيب للأصوات الموسيقية والمنغمة بغلق عينيه. وأوضحت نتائج البحوث الحديثة أن الطفل لديه فى هذه السن المبكرة القدرة على التمييز بين النغمات. وتلخص "هاريس" المعالم الإرتقائية البارزة فى نمو السمع فى العام الأول كما فى جدول ٢/٤

العمر بالأسابيع	معالم الإرتقاء السمعى
عند الميلاد	- يجفل عند سماع الأصوات العالية - ينتبه ويتوجه للأصوات الإنسانية - يكون للأصوات منخفضة النغمة (أغانى الهدهدة، أو ضربات القلب) تأثير مهدئ عليه
من ٨ - ١٢ أسبوعا	- يدير رأسه الى الجانب الذى يصدر منه صوت عند مستوى الأذن
من ١٢ - ١٦ أسبوعا	- يدرك على سبيل الحصر الأصوات فى البيئة بإدارة رأسه والنظر نحو مصدر الصوت
من ١٦ - ٢٤ أسبوعا	- يدرك على سبيل الحصر الأصوات التى تحدث فوق أو أسفل مستوى الرأس بإدارة رأسه الى الجانب الذى يصدر منه الصوت، كما أنه ينظر الى أعلى والى أسفل
من ٢٤ - ٣٢ أسبوعا	- يستجيب إذا سمع أسمه
من ٣٢ - ٥٢ أسبوعا	- يستجيب لبعض الكلمات كما لو كان معناها مفهوما له مثل (لفظة "لا" ومثل أسماء أفراد أسرته) - يتحكم فى إستجابة رد فعله نحو الأصوات (كأن يستمع الى الصوت مرتين قبل أن يستجيب)

From Harris, 1986, 209

جدول ٢/٤

المعالم الإرتقائية البارزة فى نمو السمع فى العام الأول

٣،٢ *اللمس والشم والذوق*

وهى ماتسمى بالحواس الدنيا، وتكون جاهزة للعمل مباشرة بمجرد ميلاد الطفل. فالوليد منذ البداية يمكن أن يميز بين الروائح الطيبة والروائح الكريهة، ويعبر عن ذلك بالإنفراج أو بالتقلصات فى عضلات وجهه. أما اللمس فان الوليد يستطيع عن طريق حساسية جلده أن يحس بالسخونة والبرودة والضغط فى هذه المرحلة. وبالنسبة للذوق فان الوليد يميز بين الطعوم المختلفة، خاصة الحلو والمالح، ويظهر ذلك على تعبيرات وجهه أيضا. أما الحساسية للألم فانها تنمو سريعا منذ الأيام الأولى للولادة، وإن كانت تبدو منعدمة فى الأيام الأولى، ولذا تقدم بعض الأمهات على ثقب صرصور أذن الطفلة فى هذه الأيام .

٣- *النمو الحركى*

تظهر فى النمو الحركى المبادئ والمميزات العامة للنمو النفسى أوضح ماتظهر فى أى جانب آخر من جوانب النمو كما سنرى. ويحتل النمو الحركى مركزا هاما بين ظواهر النمو النفسى لما له من أثر على بقية الجوانب الأخرى. وأهم مظاهر النمو الحركى فى هذه المرحلة هو المشى الذى يكسب الطفل الإستقلال المكانى عن أمه ويجعله أكثر تحررا، ويعطيه الفرصة للتجول وإستكشاف كنة البيئة التى يعيش فيها .

ويمكن تصنيف سلوك الطفل الحركى حديث الولادة فى ثلاث مجموعات : مجموعة السلوك العشوائى، ومجموعة السلوك الإنعكاسى، ومجموعة السلوك المتناسق أو الإستجابات المتخصصة. أما الحركات العشوائية فقد سميت كذلك لأنه لايظهر لها هدفا محددا إلا تدريب العضلات. وقد تصدر هذه الحركات عن الرأس أو بعض أجزاء الجسم أو الجسم كله. أما الحركات الإنعكاسية فأهمها "إنعكاس مورو" Moro Reflex الذى يحدث عندما يتعرض الوليد لإثارة سمعية أو ضوئية عالية، فيباغت الوليد حديث الولادة ويفتح ذراعيه ويفرد أصابعه ويعيد ذراعه مرة

أخرى بسرعة، كما لو كان يحتضن شيئا أو يعانقه. (جابر، كفافي، ١٩٩٣، ٢٢٦١) ومن هذه المنعكسات أيضا "إنعكاس بابنسكى" Babinski Reflex الذى يمد فيه الوليد أصابع قدميه الى أعلى إذا ماأثير باطن قدميه. ولكن هذه الإنعكاسات تختفى بعد أن تكون قد ساعدت الوليد على تعلم خبرات تهيئه للمعيشة فى البيئة الجديدة. أما الإستجابات التخصصية فعلى رأسها سلوك الرضاعة الذى يمثل مجموعة إستجابات منظمة متناسقة، وهى مص الثدى والضغط على حلمة الثدى ثم بلع اللبن. وكل هذه الإستجابات ينبغى أن تحدث فى تناسق وترتيب مع التنفس الذى يتضمن عمليتى الشهيق والزفير ممايوضح تعقد هذا السلوك الذى يبدو بسيطا .

يتحرك الطفل منذ أن يولد، ولكن حركته فى معظمها من النمط العشوائى، لأنه يتحرك بجسمه أو بإجزاء من جسمه فى كل إتجاه وكثيرا مالايكون هناك هدف محدد لهذه الحركة، ولكن مع الزمن ترتقى هذه الحركات حين تأخذ فى التكامل حتى تصل الى هدف النمو الحركى وهو التحكم فى العضلات المختلفة فى إنقباضها وإنبساطها وتوافقها حتى يستطيع أن يؤدى العمل الذى يريده، أو ليكتسب المهارة التى يسعى الى إتقانها. وتمر هذه العملية فى خطوات معينة هى :

الخطوة الأولى : حركات عشوائية غير واضحة الهدف، ولكنها تمهد لظهور الأنماط الحركية المختلفة .

الخطوة الثانية : حركات عامة بدائية مؤقتة تهدف بصفة عامة الى كسب المهارة الحركية

الخطوة الثالثة : حركات موجهة توجيها جزئيا نحو كسب المهارة، وإن كانت تشوبها حركات أخرى غير ضرورية

الخطوة الرابعة : حركات موجهة توجيها كاملا نحو كسب المهارة، ولاتشوبها الحركات غير الضرورية

الخطوة الخامسة : وفيها ينبثق الإتساق بين حركات بعض المهارات الصغيرة لإكتساب مهارة كبيرة مثل المشى الذى يتضمن مهارة

الوقوف ومهارة حركة الأرجل والأقدام ومهارة الإتزان العام للجسم .

والملامح الرئيسية للنمو الحركى يمكن إبرازها فى الحلقات التطورية النمائية الآتية (لاحظ أن قوانين ومبادئ النمو ومستويات النمو الحركى تتمثل فى هذه الخطوات)

(١) الوضع المعتاد للطفل فى الشهور الثلاثة الأولى هو وضع الإستلقاء على الظهر مع حركة مستمرة لليدين والقدمين وقت اليقظة. وتكون الحركات عشوائية وحسب المثيرات التى يتعرض لها الطفل. ويكون لهذه الحركات هدف التسلية، وقد يحاول الطفل أن يأخذ وضع الرقاد على أحد جنبيه، وقد ينقلب على وجهه أثناء هذه المحاولات .

(٢) عندما يبلغ الطفل شهره الرابع يكون فى إستطاعته أن يتحكم فى عضلات رقبته بحيث يحتفظ برأسه منتصبة، وليست ملقاه على كتفه أو كتف من يحمله، وهذه المهارة يستطيعها معظم الأطفال فى الشهر الثالث. وعندما يكتمل الشهر الرابع تقوى عضلات الظهر حتى يكون فى إمكان الوليد أن يتخذ وضع الجلوس. ويظل الوليد جالسا فترة إذاأحيط بما يسنده ويمكنه أن يحرك يديه ورجليه بحرية فى هذا الوضع .

(٣) عندما يصل الطفل الشهر السابع يستطيع أن يجلس بمفرده بدون مساعدة من أحد، بل يستطيع أن يمد يده ليلتقط مكعبا بجواره ولايختل توازنه إلا نادرا .

(٤) وفى نهاية الشهر التاسع يمكن للطفل أن يتخذ وضعا يكون له دور هام فى تطوره الحركى، الا وهو وضع الحبو، حيث يسير الطفل على يديه وركبتيه. ويلاحظ أن الأطفال الذين يحبون فترة من الزمن تكون سيطرتهم

على مهارة المشى أسرع من الأطفال الذين يتعلمون الوقوف والمشى مباشرة دون المرور بخبرة الحبو هذه .

(٥) وفى نهاية السنة الأولى يستطيع الطفل أن يقف بمساعدة أحد الكبار، ويمكنه أن يخطو بعض الخطوات إذا كان ممسكا بأحد المناضد، كما يمكنه فى هذه السن تقريبا أن يتسلق درجات سلم غير عالية ومتسعة .

(٦) وفى بداية العام الثانى من العمر يستطيع الطفل وعند بلوغه الشهر الثالث عشر أو الرابع عشر أن يقف بمفرده، ويحاول أن يخطو خطواته الأولى

(٧) يتمكن معظم الأطفال من تعلم المشى عند بلوغهم الشهر الثالث من العام الثانى

(٨) هناك فروق فردية كبيرة فى هذه الناحية من النمو، فهناك من الأطفال من يسيطر على مهارة المشى بإكتمال العام الأول، كما أن البعض يتأخر الى منتصف العام الثانى، وقد لايعود هذا التأخر الى أسباب عضوية ظاهرة، بدليل أن البعض المتأخرين من الأطفال يستطيع فى غضون أسبوع أو أسبوعين أن يجيد المشى وأن يلحق برفقائه ممن تعلموا المشى قبله بشهور. وربما كان لتغذية الطفل وتدريبه على المشى دخل فى تحديد الموعد الذى يبدأ فيه الطفل المشى .

ومن المهارات الأساسية فى النمو الحركى فى هذه المرحلة مهارة القبض على الأشياء. وتحتاج هذه المهارة لإتقانها الى تدريب من جانب الطفل. وحسب قوانين النمو نجد الطفل يحاول القبض على الشئ مستخدما راحته، ثم - مع الإرتقاء وتقدم النمو - يستخدم أصابعه. وترتبط المهارة الحركية مع الذكاء فى هذه المرحلة خاصة .

٤- النمو الحس - حركى وبدايات النمو المعرفى

يحقق الطفل فى سنتى مهده قدرا كبيرا من الإرتقاء الحسى والحركى، حتى أن يحقق معظم قدراته وإمكانياته الحسية والحركية فى هذه المرحلة. وهو القدر الذى يحققه فى هذا المجال يترتب عليه ويوازيه تقدم فى الجانب المعرفى متمثلا فى بداية إدراكه لبعض عناصر البيئة حوله. وفى مقدمة المهارات الحسية - الحركية التى يكتسبها الطفل فى هذه السن وتمهد للنمو المعرفى مهارة المشى ومهارة تناول الأشياء بيده.

فالإنتقال فى المكان أو التنقل Locomotion الذى يمثله المشى يجعله أكثر تحررا فى حركته فى الوسط كما يجعله يرى الأشياء من أكثر من زاوية فالأشياء التى كان يراها من الوضع جالسا يراها الآن من الوضع الأقرب الى الأفقى ومن الجوانب المختلفة فى نفس الوقت، كما أن سلوك تناول الأشياء والإمساك بها Pre-hension يجعله أقدر على إكتشاف البيئة. وهو مايشعره بقدرته وكفاءته فى التعامل مع البيئة والتأثير فيها. وهو ما أشار اليه "هوايت" عن حديثه عن دافع الكفاءة Competence Drive الذى يدفع الطفل الى الإستكشاف لما يحيط به. وهو تفسير حديث وأكثر قبولا لرغبة الطفل فى المعرفة والإستطلاع التى تظهر عليه من التفسيرات الأقدم والتى كانت تفسر هذه الرغبة بإختزال الحاجة أو الدافع، لأن هذا التفسير الأخير يفشل فى تعليل بعض أساليب سلوك الطفل مثل سلوك اللعب

ومما لاشك فيه أن النضج العضلى والعصبى هو العامل الرئيسى فى السلوك الحركى فلايمكن للطفل أن يأتى أى سلوك حركى مالم يصل مستوى نضجه العضلى والعصبى الى المدى الذى يسمح له بإتيان هذا السلوك. وهذا يعنى أن التدريب قبل هذا النضج ليس له من قيمة، بل قد يكون له نتائج سلبية. ولكن التدريب فى الوقت المناسب أى عند الوصول الى مستوى النضج المطلوب يساعد على إتيان الطفل للسلوك أو تعلمه للمهارة فى الوقت المناسب وبدون تأخير، لأن الدراسات

أوضحت أن الأطفال الذين فرضت عليهم ظروف عدم التدريب تأخر تعلمهم للمهارات الحركية ولكنهم بعد ذلك إستطاعوا أن يلحقوا برفاقهم عندما إتيح لهم التدريب بعد ذلك .

ثانيا : النمو العقلى واللغوى
فى سنتى المهد

مقدمة فى نمو الإدراك :

يعتمد النمو الإرتقائى للطفل على المعطيات الحسية التى تصله عبر حواسه. ويكون على الطفل الذى يحاول أن يفهم العالم المحيط به أن يكامل بين مايصله من معلومات. فالمعطيات الحسية توفر له معلومات منفردة وكأنها شذرات لاتؤدى أى منها الى مفهوم معين أو تفسير لما يحيط به. وعليه أن يضع هذه الشذرات بعضها الى جانب بعض حتى يستطيع أن يكوّن منها مايساعده على فهم مايحيط به. وليس هذا بالأمر الصعب أو القاصر على البعض دون البعض الآخر. فالحواس عند الطفل العادى تبدأ فى العمل منذ الولادة وعلى نحو قابل للتكامل. فكل الأطفال حديثى الولادة تقريبا ينتبهون نحو مصدر الصوت الذى يسمعونه مما يوحى بأن الرؤية والسماع مرتبطان معا ، وهذا الإرتباط بين الرؤية والسمع له نظيره بين الرؤية واللمس وهكذا .

ومن الخطوات الهامة فى النمو الإدراكى أن يتعرف الطفل على شئ من خلال إحدى حواسه يكون قد سبق أن ألفه أو خبره من خلال حاسة أخرى، وهو ماتسميه "سيجلمان" و"شافر" الإدراك عبر الشكيل Cross-Modal Perception وتظهر هذه القدرة أحيانا فى لعب الطفل عندما نضع أشياء مألوفة له عن طريق البصر فى حقيبة ثم يستطيع الطفل أن يتعرف على الأشياء عن طريق اللمس فقط. وقد

إجريت تجربة على الرضع فى نهاية الشهر الأول فقد إعطى لعدد منهم واحدة من حلمتين صناعيتين لمصها بدون أن يسمح لهم برؤيتها، وكانت إحدى الحلمتين مستديرة وناعمة، أما الأخرى فكانت خشنة ولها حروف مدببة، ثم عرض على الأطفال نماذج للحلمتين فوجد أن الطفل ينظر الى النموذج المشابهه للحلمة التى مصها (Sigelman, Shaffer 1995, 157) وعلى الرغم من أن هذا التحول عبر الشكلى الفمى - البصرى Oral-to-Visual Cross Modal Transfer يكون قائما فى وقت مبكر جدا فان الصور الأخرى من الإدراك عبر الشكلى ليست ثابتة أو مستمرة حتى يصل الطفل الى الخامس أو السادس. ويستمر تحسن الآداء على الأعمال الأكثر تعقيدا والمعتمدة على الإدراك عبر الشكلى مع السن خلال مرحلة الطفولة وحتى المراهقة .

وعلى أية حال فان الحواس تتكامل فى عملها منذ الولادة. ويستطيع الأطفال أن يستجيبوا لعدم التطابق أو حتى التناقض الذى يحدث بين ماتخبرهم إحدى الحواس وماتخبرهم به الحاسة الأخرى. وإذا كانت كل حاسة تنمو بمفردها ويتحسن اداؤها على نحو مستقل ممايساعد الطفل على إستكشاف العالم المحيط به، فان نمو الحواس - وإن كان بشكل مستقل بالنسبة لكل حاسة - يساعد الطفل على أن ينمى مهارة الإدراك عبر الشكلى، وأن ينسق ويكامل بين المعلومات الواردة اليه من أحدى الحواس مع المعلومات الواردة اليه من الحاسة الأخرى. والأطفال الذين يظهرون مهارة عالية فى إحداث التكامل بين خبراتهم الحسية هم الأطفال الذين يحصلون على نسب ذكاء أعلى من غيرهم من الأطفال ممن لم يظهروا نفس القدرة من المهارة فى إحداث التكامل بين الخبرات الحسية. وعلى هذا فان القدرة الإدراكية عبر الشكلية Cross-Modal Perceptual Ability مؤشر مبكر للقدرة العقلية .

وللطفل دور فعال فى تنظيم إدراكاته عبر محاولاته إستكشاف المحيط الذى يوجد فيه. ولاينبغى أن يقلق الآباء حول الترتيب الصحيح للبيئة الحسية لأطفالهم. فالأطفال الصغار يبحثون بهمة ونشاط عن الإثارة التى يحتاجونها فقط وهى التى

تسهم فى نموهم على النحو الصحيح. وترى "إليانور جبسون" أن الأطفال كمكتشفين نشطاء وباحثين بهمة عن الإثارة منذ البداية يستطلعون التنظيم والتنسيق لتحقيق الإرتقاء الإدراكى والحركى والمعرفى خلال هذا السلوك الإستكشافى ويتم ذلك من خلال ثلاثة أطوار أو مراحل تحددها "جبسون" كالآتى :

المرحلة الأولى : من الميلاد حتى الشهر الرابع، يستكشف الطفل الأشياء المحيطة به على نحو مباشر بالنظر والسماع. ويتعلم أن بعض الأشياء بعد وضعها فى فمه فى سياق محاولات فحصها .

المرحلة الثانية : من الشهر الخامس حتى الشهر السابع، ماأن تنمو القدرة على التناول الإرادى للأشياء فان الطفل يوجه الكثير من الإنتباه القريب الى الأشياء ويحاول إكتشافها بيديه .

المرحلة الثالثة : من الشهر الثامن أو التاسع، وبعد أن يبدأ الطفل فى الحبو فانه يمده إكتشافاته الى البيئة الأكبر ويفحص بدقة الأشياء التى تواجهه أثناء جولاته، ويتعلم كل مايمكنه عن خواصها .(Gibson (E., 1988, 35

وبينما لايستطيع الطفل حديث الولادة إلا أن يضع مايصل الى يده فى فمه وأن ينظر اليه فانه الآن وعند نهاية العام الأول يفحصه بدقة ويديره بين يديه ويضع أصبعه فى أية فراغات أو ثقوب فيه، بل ويغزه بأصبعه. وبالربط بين الإدراك والحركة فى سلوك الأطفال الإستكشافى فانهم يحاولون إيجاد بيئات حسية تقابل حاجاتهم وتنمى عقولهم. وكلما أصبح الأطفال أكثر قدرة على الإتجاه الإنتقائى والقصدى الى العالم المحيط بهم فانهم يصبحون أكثر قدرة على أن يختاروا الأشكال والمستويات التى تناسبهم من الإثارة .

وتلخص "هاريس" Harris المعالم الإرتقائية فى نمو الإدراك خلال العام الأول كالآتى :

العمر بالشهور	معالم الإرتقاء الإدراكي
بعد الميلاد مباشرة	- يوجد صلة بين الصوت - الرؤية - الحركة ويستدل على ذلك بإدارة الرأس والعينان نحو مصدر الأصوات . - يقتفى أثر حركة الأشياء والناس . - يميز رائحة الأم عن روائح الآخرين .
الشهر الأول	- يتعرف على أصوات الحديث المختلفة .
الشهر الثانى	- يستطيع رؤية لونين . - يبدأ فى الإستجابة للعلاقات بين الأجزاء، وليس الأجزاء نفسها فقط .
الشهر الثالث	- لديه رؤية ثنائية العينية ورؤية محيطية . - يتعرف على وجه الأم من صورة ضوئية (فوتوغرافية) . - يسمع ويقلد عدد متباين من الأصوات العالية والمنخفضة النغمات .
الشهر الرابع	- يربط بين صوت الأم ووجهها، وأصوات الشئ المألوف مع الشئ ذاته - يميز أصوات الأم والأب عن أصوات الغرباء . - يميز الأشياء التى فى وضع منتصب والأشياء غير المنتصبة . - يميز بين الصور المسطحة والأشياء المجسمة أو ذات الثلاث أبعاد .
من الشهر الخامس الى السادس	- يميز الأشياء التى فى وضع غير منتصب كالأشياء المنقلبة رأسا على عقب عن الأشياء المنثورة أفقيا .
الشهر السادس	- يميز وجه الأم عن وجوه الغرباء . - يدرك ثبات الحجم .
الشهر السادس والنصف	- ينشط الجهاز البصرى - الحركى ليساعد فى إدراك العمق ويحاول أن يحبو
من الشهر الثامن الى العاشر	- يدرك ثبات الشكل .
من الشهر العاشر الى	- يتعرف على الأشياء بواسطة اللمس بدون النظر اليها . - يميز باللمس بين الأشياء المألوفة والأشياء غير المألوفة فى الظلام .

From Harris, 1986, 206

جدول ٣/٤

المعالم الإرتقائية البارزة فى نمو الإدراك فى العام الأول

أ - النمو العقلى فى سنتى المهد

رأينا أن الطفل يكامل بين معطياته الحسية، وبذلك يتاح له فرصة إدراك البيئة المحيطة به. ويمضى الطفل بحماس فى إستكشاف هذه البيئة. ومن تفاعل الطفل مع البيئة تنمو القدرة على التكيف معها. والقدرة على التكيف مع البيئة هو مايسميه "بياچيه" Piaget (الذكاء) وهو محور القدرات العقلية. وتشهد مرحلة سنتا المهد بدايات تشكل الذكاء أو القدرات العقلية التى تكتسب الطابع الحس - حركى الذى يميز هذه المرحلة. وإذا أردنا أن نلقى نظرة على النمو العقلى فى مرحلة سنتا المهد فلن نجد أفضل من أعمال العالم السويسرى "چان بياچيه" التى توضح لنا كيف ينمو الذكاء؟ وماطبيعته؟ وماوظيفته؟

مدخل بياچيه فى دراسة الإرتقاء المعرفى:

بدأ "بياچيه" حياته كمتخصص فى علم البيولوچى وإلتحق بمعمل "بينيه" الذى كان مهتما بدراسة الذكاء وبناء إختبارات لقياسه. ولكن "بياچيه" سرعان ماأنفصل عن المعمل ورأى أنه ليس من المهم أن نقف على مايفعله الطفل فى سن معينة ولكن المهم أن نقف على كيف يفعل مايفعله. وكان عمل الباحثين فى المعمل منصبا على تحديد أعمار الأطفال التى يستطيعون فيها أن يقدموا إجابات صحيحة عن أسئلة معينة، وهو الأساس فى بناء إختبارات الذكاء وأكثر من ذلك فان "بياچيه" لم يهتم بالإجابات الصحيحة، ولكنه إهتم بالإجابات الخاطئة، إذا لفت نظره أن الأطفال فى عمر معين يقعون فى أنواع متشابهه من الخطأ، وهى أخطاء مختلفة تماما عن الأخطاء التى يقع فيها الأطفال فى عمر أكبر أو فى عمر أقل. ومن تحليل هذه الأخطاء ذهب "بياچيه" الى الأطفال يقعون فى الخطأ ليس لنقص فيهم عن الكبار أو لأنهم أقل قدرة منهم، ولكن لأنهم يفكرون بطريقة مختلفة عن الطريقة التى يفكر بها الكبار. وهنا تساءل "بياچيه" عن الفروق فى أنماط الأخطاء والمرتبطة بالعمر تعكس خطوات أو مراحل نمائية تطورية فى الإرتقاء العقلى؟ وكانت إجابة "بياچيه" على هذا التساؤل بالإيجاب، وعليه كرس حياته العلمية

وقد بدأ "بياچيه" دراساته بالملاحظة القريبة لأولاده الثلاثة عندما كانوا أطفالا فى سنى مهدهم، ولاحظ كيف كانوا يستكشفون الألعاب الجديدة، ،كيف كانوا يحلون المشكلات البسيطة التى كان يرتبها لهم، وكيف كانوا يفهمون ذواتهم، وكيف كانوا يفهمون العالم المحيط بهم. وقد درس "بياچيه" بعد ذلك عينات أكبر من الأطفال خلال ما أصبح معروفا بالطريقة الكلينيكية Clinical Method وقد إستخدم فيها "بياچيه" أسلوب مرن يعتمد على توجيه سؤال الى الطفل ثم تلقى الإجابة منه، ثم توجيه السؤال التالى من وحى إجابة الطفل المفحوص وهكذا، لإكتشاف كيف يفكر الأطفال فى حل المشكلات. ويعتبر بعض الباحثين المعاصرين أن هذا الأسلوب الذى إتبعه "بياچيه" ليس موضوعيا وليس دقيقا لأنه لايتضمن أسئلة موحدة مقننة توجه لكل الأطفال موضوع الدراسة. ولكن "بياچيه" يعتقد أن الفاحص يجب أن يتحلى بالمرونة لأنه مهمته الأساسية هى أن يلاحق ويتابع خط تفكير الطفل كفرد فى التعليل والتفكير، وليس مجرد رصد إجاباته والحكم عليها بالصحة أو بالخطأ حسب معايير الكبار. لأن وظيفته - كما يرى بياچيه - هى أن يفهم بشكل كامل كيف يعمل عقل الطفل فى هذه المرحلة من عمره .

ومن الملاحظة الطبيعية لأبنائه، ومن خلال إستخدام الطريقة الكلينيكية قدم "بياچيه"تصورا متكاملا عن تطور تفكير الأطفال وفهمهم لأنفسهم وللعالم لكيفية نمو المفاهيم لديهم. كما صاغ نظرية فى الذكاء من حيث طبيعته ووظيفته .

الذكاء وكيف ينمو عند بياچيه :

حدد "بياچيه" الذكاء باعتباره وظيفة الحياة الأساسية التى تساعد الكائن الحى على أن يتكيف مع بيئته. ونحن نشهد هذا التكيف عندما نلاحظ كيف يتعامل الوليد مع الصندوق الذى يحتوى على الدمية (عفريت العلبة) Jack-in-the-box وكيف يقسم طفل المدرسة الحلوى على رفاقه، أو كيف يبرمج الراشد جهاز

الفيديو للتسجيل. يدخل الطفل حديث الولادة الى عالم غير مألوف له بوسائل قليلة للتكيف معه ليست أكثر من الحواس العاملة ومجموعة من الإنعكاسات. ولكن "بياچيه" يرى أن الوليد بأعتباره كائنا نشطا فى نموه يتعلم عن العالم والناس والأشياء بالملاحظة والفحص والتجريب .

والمعرفة تكتسب من خلال الكشف النشط الذى يأخذ صورة أو أخرى مماأسماه "بياچيه" المخطط Scheme والمخططات أبنية معرفية منظمة من الفعل أو الفكر التى نبنيها لتنظم أو خبرتنا وتفسرها. فأفعال الوليد المتمثلة فى تناول الأشياء والقبض عليها، وكذلك إستجابات المص هى مخططات مبكرة جدا سواء كأنماط الفعل المستخدمة فى «التكيف لموقف ما» أو للتعامل مع الموضوعات المختلفة .

وخلال العام الثانى يستطيع الأطفال أن ينموا مخططات رمزية أو مفاهيم، لأنهم يستخدمون الرموز العقلية الداخلية مثل الصور الذهنية التى تمثل أو تصور جوانب من الخبرة، مثل أن يرى طفل صغير مجموعة من الأطفال يلعبون كرة القدم، فهو يكون صورة عقلية تكيفية عن هذه الرياضة وكيف تمارس. وينمى الأطفال فى العام الثانى مخططات أكثر تعقيدا أو أبنية معرفية مركبة، ويصبحون بشكل متزايد أكثر قدرة على التكيف فى بيئاتهم. ولأنهم يكتسبون مخططات جديدة كلما نموا فان الأطفال فى الأعمار المختلفة سوف يتعاملون أو يفهمون نفس المثيرات على نحو مختلف. «فالحذاء للوليد قد يكون شيئا يضعه فى فمه ويلوكه بلسانه، وبالنسبة لطفل ماقبل المدرسة قد يستخدمه ؛رمز أو آله تقوم مقام التليفون ويضعه على أذنه، وبالنسبة لطفل المدرسة فقد يهتم بعد الثقوب فى مقدمة الحذاء . » (Sigelman, Shaffer 1995, 175)

ويعتقد "بياچيه" أن كل المخططات (كل صور الفهم) تتكون خلال عملية تفاعل بين وظيفتين عقليتين فطريتين أسماهما التنظيم Organization والتكيف

Adaptation وخلال التنظيم يربط الأطفال بين المخططات القائمة لديهم فى مخططات جديدة أكثر تعقيدا. وعلى هذا فالأبنية المعرفية المعقدة عند الأطفال الأكبر قد نمت من إعادة تنظيم لأبنية أكثر بدائية. والتكيف هو عملية التوافق مع مطالب البيئة، وهو يحدث خلال عمليتين مكملتين هما : الإستيعاب Assimilation والمواءمة Accommodation .

فالعالم عند طفل العامين عالم جديد فى مجموعه. فإذا رأى الطفل حصانا مثلا، فماذا يمثل له هذا الموضوع؟ فى معظم الإحتمالات أنه سيحاول أن يربط هذا الموضوع بالموضوعات المألوفة لديه. فالإستيعاب هو العملية التى عن طريقها تفسر الخبرات الجديدة من زاوية المخططات أو الأبنية المعرفية القائمة عند الطفل. فإذا كان لديه بالفعل مخططا عقليا يضم معلوماته ومعرفته عن الكلاب فانه سيعطى أسم الكلب لهذا الموضوع الجديد. وخلال عملية الإستيعاب يتعامل الطفل مع البيئة من زاويته هو، وأحيانا مايطوع العالم أو يضغطه أو حتى «يلوى عنقه» لكى يدخل ضمن مجموعاته المعرفية القائمة. وخلال رحلة الحياة بالنسبة لنا جميعا فاننا نعتمد على أبنيتنا المعرفية لفهم الأحداث الجديدة .

ولكن إذا لاحظ الطفل أن هذا الكلب الجديد أكبر من معظم الكلاب التى رأها وينطبق عليها مخطط كلب عنده، أو أن له شعر كثيف على عنقه أو نباح مختلف عماليس عند الكلاب التى يعرفها فانه يكون مدفوعا الى تغيير فهمه لعالم الحيوانات ذات الأربع لأنه سيضيف اليه حيوان جديد له خصائص مختلفة وجديدة عن عالم الحيوان المألوف له، وهو مايسمى بعملية المواءمة. فالمواءمة هى العملية التى تعدل من خلالها المخططات القائمة لتناسب بشكل أفضل الخبرات الجديدة. وربما يحتاج الطفل الى أن يخترع أسما يطلقه على هذا الحيوان، أو أن يسأل أمه عنه، وهو يراجع بذلك مفهومه عن الحيوانات ذوات الأربع بعد هذه الخبرة الجديدة .

ويرى "بياچيه" أننا لانستطيع أن نكتفى بعملية الإستيعاب للخبرات الجديدة

فقط، لأن فهمنا للعالم فى هذه الحال لن يتقدم، ولذا فان الخبرات الجديدة تقابل أو تعامل بتفاعل عمليتى الإستيعاب والمواءمة معا. فنحن نطبق مخططاتنا لجعل العالم مفهوما وذو معنى لنا، ولكننا نقابل بمواقف عديدة تتحدى مخططاتنا القائمة وهنا يأتى دور عملية المواءمة وأهميتها، لأننا نعدل من خلالها مفهوماتنا ومخططاتنا عن العالم باستمرار. وطبقا لبياچيه أنه عندما تتحدى الأحداث الجديدة المخططات القديمة أو تظهر أن فهمنا الراهن قاصر أو غير مناسب فاننا نخبر صراعا معرفيا Cognitive Conflict أو حال من عدم التوازن المعرفى Cognitive Dise-quilibrium. وعدم التوازن المعرفى هذا يثير حينئذ النمو المعرفى ويساعد على تكوين فهم أكثر مناسبة .

ويتبنى "بياچيه" رأيا تفاعليا فى قضية (الطبع - التطبع) أو (الطبيعة - التطبيع) Nature-Nurture Issueوهو ما يسميه بمفهوم البنائية Constructivism فهو يعتقد أن الأطفال «يبنون الواقع» أو يبتكرون بنشاط المعرفة حول العالم من خبراتهم، وهم لم يولدوا بأفكار فطرية، كما أنهم غير مزودين بمعرفة معينة مسبقة .

مراحل الإرتقاء المعرفى عند بياچيه :

يرى "بياچيه" أذن أن الكائنات الإنسانية مخلوقات نشطة فى نموها العقلى وفى معرفتها عن العالم التى تأخذ صورة الأبنية المعرفية أو المخططات، وأن هذه الأبنية تتغير كلما نظم الناس وأعادوا تنظيم معرفتهم القائمة وكلما تكيفوا مع الخبرات الجديدة خلال العمليات التكميلية للإستيعاب والمواءمة. وخلال التفاعل بين النضج البيولوچى والخبرة يرى "بياچيه" أن الكائنات الإنسانية السوية تتقدم خلال أربع مراحل متميزة للإرتقاء المعرفى وهى كالآتى :

- المرحلة الحسية الحركية Sensorimotor Stage (من الميلاد حتى العام الثانى)
- مرحلة ماقبل العمليات Pre-Operational Stage (من نهاية العام الثانى الى السابع)

- مرحلة العمليات العيانية Stage of Concrete Operations (من نهاية العام السابع الى الحادى عشر)
- مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية Stage of Formal Operations (تبدأ مع نهاية العام الحادى عشر)

وهذه المراحل تمثل طرق مختلفة كيفيا فى التفكير، وتحدث بتتابع لايتغير بمعنى أنه يحدث بنفس الترتيب عند كل الأطفال. وعلى أية حال فان الأطفال قد يتقدمون فى هذه المسيرة أو يبطئون فيها حسب خبراتهم الخاصة. ويقسم "بياچيه" مرحلة الإرتقاء المعرفى هذه الى مرحلتين أساسيتين طبقا لنوع العمليات الذى يعتمد عليه النشاط العقلى، وبالتالى نحن أمام نوعين من الذكاء : الذكاء الحس حركى Sensorimotor Intelligence وهى التى تغطى مرحلة المهد (العامان الأوليان من العمر أو المرحلة الحسية الحركية) وهو الذكاء الذى يعتمد على النشاط الحس حركى أساسا وقبل أن تنمو اللغة. أما النوع الثانى من الذكاء فهو الذكاء التصورى Conceptual Intelligence وهو الذكاء الذى يعتمد على التصورات وعلى الرموز وفى مقدمتها اللغة. وسنعالج فى الفقرة القادمة المرحلة الأولى من مراحل الإرتقاء المعرفى وهى التى تغطى سنتى المهد التى نحن بصدد الحديث عنها فى هذا الفصل، وهى المرحلة الحسية الحركية .

١- المرحلة الحسية الحركية عند بياچيه (سنتا المهد) :

يتعرف الطفل على العالم المحيط به فى هذه المرحلة من خلال حواسة وأفعاله. والأبنية المعرفية المسيطرة والغالبة فى هذه المرحلة هى المخططات السلوكية ،وهى - كما قلنا - أنماط من الأفعال ترتقى كلما بدأ الأطفال فى أن يؤازروا بين المدخلات الحسية والإستجابات الحركية (مثل رؤية الشئ ثم مسكه أو القبض عليه). والأطفال يحلون المشكلات التى تقابلهم خلال أفعالهم وليس خلال عقولهم. وطريقة تفكيرهم مختلفة كيفيا عن تلك التى عند الأطفال الكبار. ويقسم "بياچيه" المرحلة الحسية الحركية الى ست مراحل فرعية كالآتى :

١،١ مرحلة النشاط الإنعكاسي Reflex Activity :

وتقع في الشهر الأول وتحتوى على الأفعال المنعكسة الفطرية من قبيل حركة الإمتصاص إستجابة للتنبيه الصادر عن الحلمة. وتتحسن هذه الأفعال بالخبرة والممارسة وتصبح أكثر كفاءة وفاعلية. وهذه الإستجابات تكوّن سلوك التكيف الرئيسي عند الكائن الحي .

١،٢ مرحلة الإستجابات الدورية الأولية Primary Cuircular Reactions :

وتمتد خلال الشهرين الثاني والثالث. وفيها نجد الوليد يعمد الى تكرار بعض الأفعال البسيطة. من قبيل الإمتصاص المتكرر وفتح القبضة ثم غلقها بصفة متكررة وتكرر العبث بالغطاء. ولايبدو أن هناك هدفا لهذه الأفعال سوى التكرار وهي إمتداد طبيعي للمرحلة السابقة .

١،٣ مرحلة الإستجابات الدورية الثانوية Secondary Cuircular Reactions :

وتمتد من بداية الشهر الرابع الى نهاية الشهر السادس أو السابع. وإبتداء من هذه المرحلة يتضح القصد أو الغرض من الفعل. فتكرار الفعل هنا يتم لأنه يحقق تسلية للطفل. فهو يكتشف بالصدفة أن سلوكا معينا يحدث تغييرا مسليا في البيئة الخارجية ويلذ له أن يرى التغيير يحدث في الوسط حوله، كأن يزيح الغطاء من على جسمه عن طريق ركله أو أن يحدث أصواتا بطرق جدران سريره بشئ في يده. وهو مايمثل بلوغ مستوى أرقى من الإستجابات التكيفية الدالة على الذكاء .

١،٤ مرحلة التآزر بين المخططات الثانوية Co-ordination of Secndary Schemes :

وتقع بين بداية الشهر الثامن الى نهاية العام الأول. وفيها يحرز الطفل تقدما الى الأمام في سبيل السيطرة على البيئة، ويستطيع أن يحل المشكلات البسيطة حيث يستخدم إستجابات تشير الى بداية الإقتدار والسيطرة للحصول على هدف معين كأن يركل الوسادة بقدمه حتى يحصل على لعبة مخبأة تحتها .

١.٥ مرحلة الإستجابات الدورية الثالثة Tertiary Cuircular Reactions :

وتمتد هذه المرحلة طوال النصف الأول من العام الثانى (من الشهر الثانى عشر الى الشهر الثامن عشر) وفيها يشرع الطفل فى التجريب المعتمد على المحاولة والخطأ. وفى هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يجرب وسائل مختلفة أو بدائل ليصل الى غرضه إذا لم تنجح إحدى الوسائل التى إستخدمها. ويبدو وكأن الطفل قد إستطاع الآن أن يفرق ويميز بين أفعاله وبين نتائجها النهائية التى تحدث فى البيئة. وتظهر الفروق الفردية بين الأفعال بوضوح فى هذه المرحلة فالمجال متسع لظهور هذه الفروق، حيث تشير كثرة البدائل وجدواها الى قدرة الطفل العقلية .

١.٦ مرحلة بداية الفكر Begining of Thought :

وتشمل النصف الثانى من العام الثانى (من الشهر الثامن عشر الى الشهر الرابع والعشرين) وفيها يحاول الطفل إتيان أو إختراع وسائل جديدة عن طريق التأليف. وفيها نجد الطفل يبلغ درجة أعلى فى سلم التطور العقلى حيث يبتكر وسائل جديدة عندما تفشل وسائله التقليدية القديمة فى تحقيق رغباته. والطفل هنا يعتمد أيضا على المحاولة والخطأ ومعرفة نتائج سلوك، ويعدل من إستجاباته بناء على النتائج. وهكذا يظل يعدل ويغير فى إستجاباته حتى يأتى بأستجابات جديدة تنجح فيما فشلت فيه الإستجابات السابقة. وهى بداية مايسمى ببعد النظر Fore-sight والذى يمهد للذكاء التصورى .

عمليات معرفية أخرى :

رأينا أن الحياة العقلية فى سنتى المهد ليست حسا وحركة وتناسق بينهما فقط. وأنما هذا التناسق أو التآزر يمثل الأساس الذى تقوم عليه قدرة الطفل على إستكشاف العالم المحيط به، وهو العامل الذى يوفر الدافعية العالية لينشط الطفل فى هذا السبيل وفى نفس الوقت يمهد الأرضية التى تنمو عليها القدرات العقلية الأخرى. وفى الفقرات التالية إشارة سريعة الى بعض هذه العمليات .

١- الإنتباه

تعتمد عملية الإنتباه - شأنها شأن العمليات العقلية الأخرى - على أساس عصبى ولادى قبل أن يأتى دور التعلم أو الخبرة. ويبدأ الوليد فى الإنتباه أولا الى الأشياء المتحركة. ويلفت نظره بدرجة أكبر الأشياء غير المألوفة والأشياء التى تحمل تفاصيل كثيرة أو غير بسيطة. والأشياء غير المألوفة هنا هى الأشياء التى تختلف عن الأشياء التى ألفها الطفل بدرجة متوسطة، وليس بدرجة منخفضة أو بدرجة عالية. حيث أن الإختلاف القليل لايلفت نظر الطفل، بينما الإختلاف الكبير لايمكنه من متابعة هذا الشئ الجديد .

وفى الشهر الأول يشد إنتباه الطفل خصائص مثل التباين واللون والحركة والشكل وبعد ذلك يدخل الوليد فى مرحلة جديدة منذ شهره الثانى حيث يلفت نظره الأشياء التى تختلف إختلافا متوسطا عن الأشياء المألوفة كما ذكرنا. وتستمر هذه المرحلة الى الشهر التاسع أو العاشر حيث يدخل الطفل المرحلة الثالثة والتى تستمر معه بقية مرحلة المهد حيث يستطيع أن ينتبه الى الأشياء المتشابهة والمختلفة عن المألوفة له إختلافا بسيطا مما يكشف عن نمو كبير فى الإدراك حيث تنمو قدرة الإنتباه الى التفاصيل .

٢- إدراك الأعماق

أستخدمت فى دراسة إدراك الأعماق طريقة المنحدر البصرى أو (الهوة البصرية) Visual Cliff وهى لوح من الزجاج السميك الشفاف تحته نسيج منقوش على هيئة مربعات بيضاء وملونة مثل رقعة الشطرنج. ويوجد هذا القماش تحت الزجاج على مستويين بحيث يبدو لمن ينظر اليه من خلال الزجاج أن هناك هوة بين المستويين. وقد إستخدمت طريقة الهوة البصرية مع الأطفال الذين تعلموا الحبو (أي منذ الشهر التاسع أو العاشر). وفى تنويعات أخرى فى هذه التجارب حاول الباحثون أن يدرسوا إدراك الوليد للعمق قبل سن الحبو عن طريق وسائل أخرى مثل قياس النبض. وقد أوضحت هذه التجارب أن الوليد منذ الشهر السادس تشير

إستجاباته الى أن يخاف السقوط، وبالتالى فهو يدرك العمق أو البعد الثالث، وهى خاصية يبدو أنها فطرية ولادية سابقة على أى تعلم .

٣- مفهوم الإستدامة

وإدراك دوام الأشياء أو إستدامتها Object Permanence من المهارات أو المفاهيم التى تحدث عنها "بياچيه" ضمن عرضه للتصورات التى ينميها الطفل فى مراحل نموه المبكرة. وتنمو هذه المهارة وفق المعالم الأساسية الأتية :

– فى الأشهر الثلاثة الأولى تكون الأشياء أو الموضوعات التى تمثل العالم البصرى للوليد ليست أكثر من صور بصرية طيارة غير ثابتة .

– من الشهر الثالث الى الشهر السادس يحاول الوليد أن يصل الى الأشياء التى يراها، ممايعكس إدراكه لهذه الأشياء وكأنها ثابتة وغير متحركة بدليل محاولته إمساكها. ويساعد على هذه المحاولة التآزر الذى بدأ يأخذ مجراه بين البصر وحركات الزراعين فى هذه السن. ويحدث هذا مع الموضوعات التى تقع فى مجاله البصرى .

– فى الربع الأخير من العام الأول (٩-١٢) يحدث تطور هام في الجانب الإدراكي، وهو محاولة الطفل أن يصل الى الأشياء المختفية. فلو أن الأم أخفت أمامه لعبة تحت الغطاء فانه يحاول أن يمده يده تحت الغطاء ليصل اليها. وهذا يعنى أنه يدرك أن اللعبة موجودة رغم أنها إختفت من مجاله البصرى .

– فى النصف الأول من العام الثانى (١٢-١٨) يحدث تحول هام أيضا فى الإدراك المكانى للأشياء لأن الطفل فى هذه المرحلة يدرك أن اللعبة قد تختفى تحت الغطاء أو تحت الوسادة أو تحت أى شئ آخر. ويستطيع فى متابعته لأمه أن يبحث عن اللعبة فى المكان الذى تخفيها أمه فيه كل مرة

– فى النصف الثانى من العام الثانى (١٨-٢٤) يتقدم الطفل خطوة أخرى فى تنمية مفهوم ثبات الأشياء ودوامها، حيث نجد أن الطفل يبحث عن الأشياء التى لم يشاهد إخفائها وهو مايؤكد تبلور هذا المفهوم خلال سنتا المهد

٤- الإستغراب

ويرتبط بمفهوم دوام الأشياء وثباتها مظهر سلوكى آخر. وهو التعجب أو الإستغراب أو إبداء الدهشة من بعض الأحداث. وتظهر بوادر هذا السلوك منذ الشهر الرابع ويتطور حسب التطور التالى :

- منذ الشهر الرابع يظهر الوليد تعجبه من أن تختفى لعبة تحت الغطاء ثم تخرج من الجانب الآخر لعبة أخرى .
- فى الشهر التاسع يبدى الطفل مظاهر الدهشة أو الإستغراب عندما يبحث عن شئ رآه يختفى أمامه فيجد شيئا آخر. ويمثل هذا السلوك تطورا معرفيا له دلالته، لأنه يتضمن أن الطفل قد تكوّن لديه «التوقع». فهو يعجب لأن خبرته الحسية خالفت «مايتوقعه» أو ينتظره .
- فى نهاية العام الأول يستطيع الطفل أن يتعرف على الأشياء ويبحث عنها ويعجب إذا لم يجدها حيث يتوقعها ولكنه يقبل مايجده ولايبحث عما كان يتوقعه ولم يجده.
- فى منتصف العام الثانى يفعل الطفل مالم يفعله فى المرحلة السابقة فإذا مارأى لعبة تختفى فى صندوق ومد يده فيه ليأخذها فوجد لعبة أخرى. فقد لايقبل أن يلعب باللعبة الجديدة كما فعل فى المرحلة السابقة، ولكنه مع إبداء مظاهر التعجب يبحث عن اللعبة الأولى التى شاهدها تختفى .

ب - النمو اللغوى فى سنتى المهد

مقدمة فى إكتساب اللغة :

اللغة هى « أى وسيلة لفظية أو غير لفظية من وسائل التعبير عن الأفكار والمشاعر، وهى وسيلة للإتصال والتواصل، وهى نسق من الرموز الإتفاقية للتواصل بين الكائنات الحية. وقد يقصد باللغة نظام للتعبير ونقل المعلومات بين الناس والآلات. » (جابر، كفافى ١٩٩١، ١٩١٨) وعلى الرغم من أن اللغة واحدة من

أعقد الموضوعات المعرفية التى يكتسبها الإنسان وأصعب المهام التى ينجزها، فان كل الأطفال العاديين يسيطرون عليها ويتمكنون من مهاراتها الأساسية فى وقت مبكر جدا فى حياتهم. وفى الحقيقة أن العديد من الأطفال الصغار يتعلمون الكلام قبل أن يتعلموا المشى. ومما لاشك فيه أن تعلم اللغة أو إكتسابها يتضمن العديد من العمليات العصبية والعقلية والإجتماعية والوجدانية المعقدة. ولنا أن نتساءل الآن ما الذى يكون على الطفل أن يقوم به عندما يتعلم اللغة، أو ما الذى يواجهه عند إكتساب اللغة؟

يحدد اللغويون اللغة كنسق عام أو نظام إتصالى يحتوى على عدد محدد من الرموز، أصوات أو حروف (أو إشارات فى حال اللغة التى تستخدم مع الصم). وتترابط هذه الأصوات أو الحروف حسب قواعد متفق عليها لإنتاج عدد غير محدود من الرسائل اللغوية المنطوقة أو المكتوبة. وللغة وظائفها الهامة ويأتى على رأسها وظيفتان أساسيتان وهما : الوظيفة الإجتماعية من حيث أنها وسيلة الإتصال بين الفرد والمحيطين به، والوظيفة العقلية من حيث أنها مكون أساسى فى الإبداعات الفكرية، ويستدل على بدء تعلمها وطريقة إستخدامها على القدرات العقلية للفرد

ويفرق العلماء بين فرعى اللغة، اللغة اللفظية واللغة غير اللفظية. فاللغة اللفظية هى اللغة التى نتكلم بها وتعتمد على الألفاظ والكلمات. أما اللغة غير اللفظية فلا تعتمد على الألفاظ وأنما على الرموز والإشارات والإيماءات، مثل أشارات اليدين وتعبيرات الوجه والرموز التى يستخدمها رجال الجوالة ولغة الشفرة التى يستخدمها الجنود، ومنها أيضا لغة الأشارات التى تستخدم مع الصم. والعلماء يعتبرون صيحات الحيوان لغة حيث أن لكل صيحة معنى يفهمه بقية أفراد القطيع، بل أن إفراز المواد الكيماوية التى توجد عند الحشرات هى نوع من اللغة لأنها تحدث تواصلا بين أفرادها وتنقل معانى يفهمها أعضاء الجماعة .

ولكن إذا كانت اللغة تتسع لكل هذه الأجناس من أنماط الإتصال المشتملة

على هذه السلسلة الطويلة من الكائنات الحية (الإنسان، الحيوان، الحشرات) فان الإنسان فقط - بفضل تطور جهازه العصبى وقدراته العقلية - هو الذى يستطيع أن يتكلم وأن يستخدم اللغة إستخداما على أعلى درجات المرونة. والإستعداد للكلام إستعداد طبيعى فطرى عند الإنسان، ولكن تعلم لغة معينتهو الأمر الذى يخضع للتدريب والمران والتقليد .

ولكى يسيطر الطفل على اللغة المنطوقة فعليه أن يعرف ما الأصوات الأساسية التى عليه أن يستخدمها لكى يشكل الكلمات؟ وماذا تعنى الكلمات؟ وكيف يربط الكلمات ليشكل جملا مفيدة لها معنى مفهوم؟ وكيف يستخدم اللغة بشكل فعال فى تفاعلاته الإجتماعية؟. وهذا يعنى أن على الطفل أن يسيطر على أربع أوجه من اللغة : النسق الصوتى Phonology، الدلالات والمعانى Semantics، التراكيب Syntax، الإستعمالات والجوانب العملية Pragmatics .

أما الأنساق الصوتية فهى نظام الصوت فى اللغة، والوحدات الأساسية فى أى لغة هى الوحدات الصوتية Phonemes. فالطفل فى المجتمع عليه أن يعرف الأصوات المستخدمة فى لغته والتى تتطابق بالتقريب مع أصوات حروف العلة Vowels والحروف الساكنة أو الصحيحة Consonants، وعليه أن يعرف أيضا ما الذى يمكن أن يترابط من هذه الأصوات وما الذى لايترابط منها. ولكل لغة أصواتها الأساسية (وحتى فى لغة الإشارة التى تستخدم مع الصم تكون أشكال اليدين وحركتها بمثابة الأصوات الأساسية فى اللغة) وعلى الأطفال أن يتعلموا كيف يسمعون وكيف ينطقون الوحدات الصوتية لكى يفهموا الحديث الذى يسمعونه، ولكى يكونوا مفهومين عندما يتحدثون .

وأما الدلالات فهى الجوانب من اللغة التى تتعلق بالمعانى. فالألفاظ أو الكلمات تشير أو ترمز الى الأشياء والموضوعات وعلى الطفل أن يربط جيدا وبدقة بين الكلمة والشئ الذى تدل عليه. والدلالات المفهومة تعتمد بوضوح على فهم

الطفل للعالم ومن ثم على الإرتقاء المعرفى. والوحدات المفهومة الأساسية للغة تسمى وحدات لغوية Morphemes وهى التى تتضمن الكلمات ومعلماتها النحوية Grammatical Remarkers (كأن نضيف فى اللغة العربية حرفى أ، ن للفعل فى حالة المثنى المرفوع فنقول يكتبان) ومعرفة الدلالات مطلب أساسى أيضا لتفسير المعنى الكلى أو الإجمالى للجمل أو العبارات أو الفقرات .

ويتضمن النسق اللغوى أيضا التركيب أو القواعد، أو كيف تترابط الكلمات معا لتكون جملا. ويجب على الأطفال أن يسيطروا على قواعد التركيب لكى يفهموا أو لكى يستخدموا الجمل البسيطة، وحينئذ سوف يسيطرون على الجمل والفقرات العديدة .

وأخيرا فان على الطفل لكى يتعلم اللغة أن يسيطر على مايسمى بالنواحى العملية فى إستخدام اللغة Pragmatics، وهى القواعد التى تحدد كيف تستخدم اللغة إستخداما صحيحا فى السياقات الإجتماعية المختلفة. بمعنى أن على الأطفال أن يتعلموا (متى يقولون ماذا لمن When to say what to whom). وعليهم أن يتعلموا كيف يتواصلون بكفاءة بأن يأخذوا فى إعتبارهم من هو المستمع؟ وما الذى يعرفه المستمع بالفعل؟ وما الذى يريد أن يعرفه أو يسمعه؟ وإذا كان طلب الشئ بعبارة« أعطنى هذا الشئ» صحيحة وتؤدى الوظيفة من الناحية العملية، فان طلبه من خلال عبارة «أكون ممتنا لوسمحت وأعطيتنى هذا الشئ» يؤدى الوظيفة أيضا ولكن من خلال إطار علاقاتى مختلف وذات مغزى شخصى وإنسانى وإجتماعى مغاير .

ومما سبق يظهر أن السيطرة على اللغة الإنسانية أمر معقد لأنه يتطلب تعلم الإنساق الصوتية والدلالات والتراكيب والجوانب العملية. ولاننسى أن الإتصال الإنسانى يتضمن أيضا اللغة غير اللفظية مثل التعبيرات الوجهية وإختلاف درجة الصوت ونغمته والإيماءات والإشارات الجسمية والحركية. وعلى الأطفال أيضا أن

يتعلموا هذه الإشارات غير اللفظية والتى غالبا ماتوضح المعنى الذى تحمله الرسائل اللفظية وتعتبر وسائل هامة فى التواصل من جانبهم .

مراحل الإرتقاء اللغوى فى سنتى المهد

ينقضى العام الأول من عمر الطفل وهو غير قادر على النطق الواضح السليم، أو على الأقل يكون غير قادر على التفوه بكلمات مفهومة تنقل رسالة الى المحيطين به، ولكنه مع نهاية العام الأول أو على الأرجح مع بداية العام الثانى نجد أن الطفل قد بدأ يتجه نحو تحقيق هذه الغاية. ويعتبر علماء نفس اللغة نطق الطفل للكلمة الأولى نقطة تحول هامة فى تطوره اللغوى والعقلى بل والمعرفى والإجتماعى. وسنجد أن الطفل منذ العام الثانى عندما يصبح قادرا على نطق الكلمات بيولوجيا فانه ينطلق الى تكوين حصيلة هائلة من المفردات وتنمو فى ذات الوقت قدرته على التركيب اللغوى وعلى تكوين جمل من هذه المفردات. بينما ينقضى العام الأول كما ذكرنا وهو لايتكلم ولكنه يكون عام التحضير للكلام. ومن هنا يتحدثون عن كل مرحلة منهما على حدة ويتوسطهما نجاح الطفل فى النطق بأول كلمة يسبقها مرحلة التحضير للكلام ويليها مرحلة إنطلاق الكلام. وهو ماسنهتدى به عند عرض معالم الإرتقاء اللغوى فى سنتى المهد .

قبل الكلمات الأولى :

فى إطار المصادر البيولوجية يولد الأطفال وهم مزودون بامكانيات الكلام، وتفصح هذه الإمكانيات عن نفسها بالتدريج، ومع نضج الأجهزة المرتبطة بالقدرة على الكلام وإحتكاك الطفل ببيئته يبدأ الإرتقاء اللغوى يأخذ مجراه وتبدأ مظاهره منذ بداية النصف الثانى من العام الأول حتى أن الباحثين يقررون «أن الأطفال ذوى السبعة شهور الذين يعيشون فى بيوت تتحدث اللغة الإنجليزية يكونون أفضل من الكبار المتحدثين بها فى تمييز أصوات معينة من تلك التى لاتستخدم فى اللغة الإنجليزية» (Sigelman, Schaffer, 1995, 195) ولكن لنبدأ القصة من أولها .

كيف ينتج الصوت الذى يكون بمثابة المادة الأولى للغة المنطوقة؟ تنمو المنطوقات قبل اللغوية Prelinguistic Vocalization بطريقة شبيهة بطريقة المراحل وثيقة الصلة بنضج التحكم الحركى فى العضلات المتضمنة فى توضيح مخارج الحروف، ويحدث هذا التطور على النحو التالى :

عند الميلاد ينتج الأطفال على الأقل ثلاث أنواع من الصيحات : صرخة الجوع Hunger Cry وصرخة الغضب Mad Cry وصرخة الألم Pain Cry. (Sigelman, Schaffer, 1995, 195) وعند الأسبوع الثالث من الحياة فانهم أيضا يطلقون صرخة زائفة Fake Cry وهى التى ربما كان "بياچيه" يسميها الإستجابة الدورية الأولية، وهى ترديد صوت ممتع لمجرد المتعة والسرور الذى يحدثه هذا الترديد بأعتباره تأثيرا فى البيئة. وفيما بين الأسبوع الثالث والأسبوع الخامس يحدث المعلم الرئيسى التالى فى النطق وهو الهديل Cooing وهو تكرار أصوات أشبه بأصوات حروف العلة مثل (أوو .. ooh و آه ه .. aah) ويهدل الوليد عندما يكون راضيا وحاجاته الأساسية مشبعة أى أنه غير جائع وغير مبتل ومستريح من حيث وضعه الجسمى فى رقاده .

وفى الفترة مابين الشهر الثالث والشهر الرابع يزيد الأطفال من إدراكهم لمزيد من الأصوات ويبدأون فى إطلاق الأصوات الساكنة أو الصحيحة، وهنا يدخلون فى مرحلة جديدة وهى مرحلة المناغاه Babbling التى تقع بين الشهرين الرابع والسادس. وهنا يحاول الأطفال إصدار أصوات تجمع بين أصوات حروف العلة وأصوات الحروف الساكنة مثل بابا baba أو دادا dada مرة بعد مرة (ومرة أخرى ربما كانت هذه الإستجابات هى مايشير اليها بياچيه فى مصطلحاته كاستجابات أولية دورية) ومن الممتع أن نلاحظ أن الأطفال الصم أبناء الآباء الصم والذين يتواصلون معا بلغة الإشارة يناغوا أيضا بلغة الإشارة، حيث أنهم يجربون الإشارات بنفس الطريقة التى يجرب بها الأطفال العاديين إصدار الأصوات فى إعدادهم لإتصالاتهم الأولية ذات المعنى .

وفى الشهر السادس يستطيع كل الأطفال وفى كل مكان أن يصدروا مقاطع صوتية جيدة التشكيل. وينطبق هذا الكلام على الأطفال الصم الذين يستطيعون أن يحققوا هذا الإنجاز ولو بعد الأطفال العاديين بقليل. ومع الوقت يستطيع الأطفال العاديين ممن وصلوا الشهر الثامن أن يناغوا بنبرة معينة «حتى أن الكبار يمكنهم إذا ماسمعوهم أن يحكموا مانوع اللغة التى يستمع اليها هؤلاء الأطفال أهى اللغة الفرنسية أم الصينية أم العربية» (De Boysson-Bardies, 1984, 13). ومن الواضح أن الأطفال يتعلمون اللحن قبل الكلمة. وفى تقديمهم المناغات يبدأ الأطفال أيضا فى إستخدام أصوات مناغاه خاصة منتقاه فى مواقف معينة. ومن هنا فأن الطفل يستخدم صوتا آخر عندما يتناول الشئ وليس عندما يطلبه. ومن الممكن أذن أن تأخذ أصوات المناغاه معانى معينة عند الطفل، وهو مايرضيهم ويساعدهم فى إلصاق المعانى بالكلمات .

وفيما يتعلق بفهم دلالة الألفاظ فأن الأطفال يفهمون معانى الكلمات قبل أن يستطيعوا نطقها. فالفهم يسبق النطق، وفهم معنى الكلمة مقدمة لإنتاجها ونطقها فى النمو اللغوى. وكثير من الأطفال ينفذون بعض الأوامر قبل أن يفهموا معانى بعض الكلمات فى صياغة الأمر اللغوية وذلك من نغمة الصوت وعلامات السياق الذى صدر فيه الأمر. وقبل أن ينطق الأطفال بكلماتهم الأولى الواضحة - نهاية العام الأول - يبدو أنهم يفهمون الكلمات المألوفة. وإذا ماأطلقت الأم أسما على أحدى اللعب فأنهم ينظرون الى هذه اللعبة أكثر من الأشياء الأخرى القريبة. ومنذ فترة المهد بصفة عامة ونحن نفهم المزيد من الكلمات أكثر مما نحن قادرين على إستخدامه بكفاءة فى أحاديثنا وكتاباتنا الخاصة .

وفى عامهم الأول يتعلم الأطفال أيضا دروسا أساسية حول الجوانب العملية فى اللغة. فهم فى حدود الستة شهور الأولى يصدر عن الوليد الهديل أو المناغاه بينما الشريك أو الآخر المعتنى بالطفل هو الذى يتكلم. ويبدو أنهم فى النصف الثانى من العام الأول يبدأوا فى السيطرة على قاعدة الحوار وإدارة الحديث، لذا فهم

ينطقـون عندمـا يسكت المعتنى به ويتوقف عن الكلام (Rosenthal, 1982, 19) وهو مايمثل خطوة هامة الى الأمام فى سبيل إستخدام اللغة على النحو الصحيح فى التفاعـلات الإجتماعيـة. وفى الحقيقة فأن الأطفال يتعلمون قدرا كبيرا فى كيفيـة التواصل مع الآخرين قبل أن ينطقوا بكلمة واضحة لها معنى .

الكلمات الأولى : الكلمة الكلية (و الكلمة - الجملة :

وتكون كلمـة الطفل الأولى التى لها مـعنى واضح ومحـدد عند بلوغـه العـام الأول من عـمـره، وهو حدث له مـعنى خاص عند الـوالدين. والكلمـات الأولى تكون من نوع الجـمل الشـاملة المختـصـرة Holophrastic. والكلام الشـامل المخـتـصـر هو مـايشير الى إستـخدام كلمة واحدة للتعبير عن مركب من الأفكار (جابر، كفافى، ١٩٩١، ١٥٥٣). بمعنى أن كلمة واحدة مفردة ولكنها تنقل معنى جملة كاملة (ولذا يطلق عليها أحيانا الكلمة - الجملة أو الجملة مفردة الكلمة Single-Word Sen-tence) فهى كلمة واحدة فى مبناها ولكنها جملة فى معناها. وهذه الجـمل مـفردة الكلمـات أو الكلمة - الجملة يمكن أن تؤدى وظائف إتصالية مختلفة إعتمـادا على الطريقة التى قيلت بها والسياق الذى قيلت فيه .

وعلى الرغم من أن هناك حدودا لمقدار المعنى المتضمن فى كلمة واحدة مع مايرافقها من النغمة التى تنطق بها والإشارات والإيماءات التى تصاحبها فأن طفل العام الأول فى مرحلة الكلمـة - الجـملة فى تطوره اللغـوى يبدو أنه قد سيطر على الوظائف اللغوية مثل التسمية والتساؤل والطلب والتقصى. ويظهرون أيضا قـدرة جديدة على إستـخدام الرمـوز، وليـست الكلمـات فـقط (مـخططات سلوكـيـة فى مصطلحات بياچيه) مثل الإشارة التى يرفع فيها يديه كعلامة على رغبته فى أن يقذف الى أعلى .

عما أو فيما يتكلم طفل العام الأول؟ أنهم يتحدثون عن الموضوعات أشار اليها "بياچيه" فى المرحلة الحسية الحركية. وقد درست "كاترين نلسون" Kathrine

Nelson, 1973 الأطفال فى عمر ٨ أشهر عندما وصل محصولهم اللغوى ٥٠ كلمة. ووجدت أن حوالى ثلثى هذه الكلمات المبكرة تشير الى موضوعات مألوفة للطفل بمن فيهم الأشخاص المحيطين به. وهذه الموضوعات أما أن تكون ممايتعامل به الطفل أو قابل للتعامل معه مثل الزجاجات أو الألعاب والدمى وكل الأشياء الصغيرة التى يمكن أن توجد فى مجاله الإدراكى. وتتضمن الكلمات الأولى لطفل المهد إشارات كثيرة الى الأفعال المألوفة. أى أن الأطفال فى هذه السن يتحدثون عما أسماه "بياچيه" المخططات الحسية الحركية . (Nelson, 1937)

ويتقدم إكتساب اللغة كلمة واحدة فى كل مرة أو فى كل موقف مع القدرة على التركيب اللغوى وإنتاج الجمل. ويبدو هنا دور البيئة فى إكتساب المحصول اللغوى، حيث يظهر الأثر الإيجابى للبيئة الغنية بالمثيرات والتى تسعى الى تدريب الطفل لغويا وتعريضه الى المواقف التى من شأنها أن تزيد ثرائه اللغوى. وينمو المحصول اللغوى فى النصف الأول من العام الثانى ببطء ولكنه ما أن يحل النصف الثانى من هذا العام حتى يتزايد المحصول بشكل درامى حتى أنه ينهى هذه المرحلة بمحصول لغوى يتراوح مابين ١٨٦ كلمة كما فى بعض الدراسات و٢٧٢ كما فى دراسات أخرى. وتبدو الفروق واضحة وكبيرة فى المحصول اللغوى فى نهاية هذه المرحلة. والفروق هنا قد توجد بين الثقافات، وداخل الثقافة الواحدة بين الثقافات الفرعية، وبين الأفراد حتى داخل الأسرة الواحدة. وربما كان العامل الحاسم وراء التزايد السريع فى النصف الثانى من العام الثانى أن الطفل يصل الى أن لكل شئ أسما وهو قادر الآن بيولوچيا ومعرفيا على نطق هذا الأسم وعلى حفظه أيضا وهو لاينقصه الرغبة فى معرفة أسماء الأشياء كصورة من صور التفاعل مع البيئة والسيطرة عليها .

ولكن كيف ينتقى الطفل الكلمة التى يقصدها لينطق بها من محصوله اللغوى؟ أنهم ينمون هذا الإنجاز العظيم باستخدام إستراتيچيات عديدة تساعدهم على حصر المعانى الممكنة التى تحملها الكلمات الجديدة. ويميلون الى الإفتراض أن

الكلمة الجديدة تشير الى الشئ كله وليس الى جزء منه، والى فئة من الموضوعات الشبيهة (الكتب بصفة عامة) وليس موضوعا محددا (كتاب معين يقرأ فيه والده) ويفترضون الآن أن كل كلمة لها معنى محدد وفريد. ويزيد من تعلم الأطفال للغة فى نهاية هذه المرحلة أنهم يعطون المزيد من الإنتباه الى السياقات غير المألوفة التى تستخدم فيها الكلمات بنفس القدر من الرغبة فى نطق أسماء الأشياء المحيطة بهم

وعلى الرغم من قدرة الأطفال فى نهاية المرحلة على الإستدلال على معانى الكلمات فأن الأطفال لاينجحون دائما. بل أنهم يقعون فى أخطاء وتحدد "سيجلمان" نوعين شائعين من الخطأ السيمانتى، الخطأ الأول التعميم الزائد وهو ماتسميه الإمتداد المبالغ فيه Over Extension أو إستخدام الكلمة لتشير الى مدى عريض من الموضوعات أو الأحداث كما يقول طفل الثانية على كل حيوان ذو فراء من ذوات الأربع أنه «كلب». والخطأ الثانى التعميم الناقص وهو ماتسميه تحديد الإمتداد Under Extension وذلك حينما يستخدم الطفل كلمة «كلب» ليشير بها الى كلب معين مثل كلب الأسرة (Sigelman, Schaffer, 1995, 197). وفهم المعانى جيدا يبدو أنه أمر رئيسى لتمييز أوجه التشابه وأوجه الإختلاف بين الأشياء وفى تصنيف الحيوانات على أساس الحجم أو الشكل أو الأصوات التى يصدر منها أو ملامح إدراكية أخرى .

ولكن هل يمكن أن يعرف الأطفال عن العالم بأكثر مايوحى به حديثهم المتضمن لأخطائهم السيمانتية؟ والأجابة بنعم، فطفل الثانية الذى يسمى كل ذى أربع «كلب» يمكنه فى أغلب الأحوال أن يميز صورة الكلب من بين مجموعة من صور الحيوانات عندما يطلب منه ذلك. فهؤلاء الأطفال قد يبالغون فى الإمتداد أو التعميم لمعنى كلمة «كلب» فقط بسبب أنه لايوجد بالنسبة لهم كلمة أحسن منها يطلقونها على الحيوانات، فهو قد يستحسن هذه الكلمة بالذات ويقيم تواصله مع الآخرين على أساس ذلك .

من الكلمة - الجملة الى الجملة البسيطة : الكلام البرقى :

والتحول التالى فى التطور النمائى اللغوى للطفل يحدث فى النصف الثانى من العام الثانى (من الشهر الثامن عشر الى الشهر الرابع والعشرين) هو أن يربط الطفل بين كلمتين فى جملة بسيطة. وكل الأطفال فى هذه السن فى كل أنحاء العالم يستخدمون جملة مكونة من كلمتين ليعبروا عن نفس الأفكار الأساسية. وكل هذه الإرتباطات المبكرة سواء كانت بين كلمتين أو ثلاث أو أكثر تسمى أحيانا كلام البرقيات أو الكلام البرقى Telegraphic Speech لأنها مثل البرقية أو التليغراف تحتوى فقط على الكلمات التى تحمل المحتوى الهام جدا فى الجملة وتحذف المحسنات أو الإضافات Frills مثل أدوات التعريف Articles وحروف الجر والأفعال المساعدة. وكثير من الجمل التى ينطقها الكبار وتكون خاطئة من الناحية النحوية هى ليست أكثر من بقايا القواعد السيمانتية التى يتبعها الأطفال فى هذه السن فى تكوين الجمل. وقد درس علماء نفس اللغة لغة الطفل المبكرة كما لوكانت لغة أجنبية، وحاولوا وصف القواعد التى يستخدمها الصغير فى تكوين الجمل وقد حاولوا التركيز على ترتيب الكلمات فى الجملة ذات الكلمتين معتقدين أن الأطفال يتبعون قواعد يمكن التنبؤ بها فى التركيب، وقد تحول الآن التأكيد الآن على المعانى التى يحاول الأطفال أن ينقلونها .

والجملة ذات الكلمتين مثل الجملة الكلية Holophrases تخدم وظائف إتصالية عديدة مثل التسمية Naming والطلب Demand والإنكار Negating وغيرها. ويرى العلماء أنه من المناسب أن نصنف لغة الطفل المبكرة من زاوية النحو الوظيفى Functional Grammar الذى يؤكد العلاقات السيمانتية من الكلمات والمعانى التى يعبر عنها. فالأطفال الصغار يستخدمون نفس الكلمة لكى يعبروا عن معانى مختلفة. وترتيب الكلمة أحيانا مايلعب دورا فى تحديد المعنى الذى تحمله الجملة. وعندما يتغير الترتيب يتغير المعنى الذى تنقله الجملة، إضافة الى ماسبق أن ذكرناه من لغة الجسم ونغمة الصوت أيضا توصل معانى كما يحدث عندما يشير طفل الى علبة الحلوى وهو يردد باكيا الأسم الذى يطلقه على الحلوى

مثلا. ومن نافلة القول أن الأطفال من مختلف الثقافات وحتى فى إطار الثقافة الواحدة يختلفون الى حد كبير فى كيفية بناء الجمل ذات الكلمتين وفى نوع الكلمات التى تتضمنها هذه الجمل. وربما كانت أهدافهم الإتصالية واحدة أو متشابهة ولكن الأطفال يحققون هذه الأهداف كل بطريقته الخاصة .

وخلاصة ذلك كله أن الأطفال يتعلمون عمل الإرتباطات والتركيبات بين الكلمات مصحوبة بلغة الجسم مؤدين وظائف إتصالية أساسية عندما يتفاعلون مع الآخرين. وعند سن الثانية يفهم الأطفال بصورة نمطية كيف يستخدمون العديد من الكلمات بطريقة صحيحة سواء بمفردها أو كلمات فى جمل من نمط جمل الكلمتين البرقية، ويعدون أنفسهم بذلك للإنفجار اللغوى الذى ستشهده المرحلة الثانية وهى مرحلة الطفولة المبكرة أو سنوات ماقبل المدرسة .

عوامل تؤثر فى النمو اللغوى :

هناك بعض العوامل التى تؤثر فى النمو اللغوى للطفل فى سنتى المهد. والنمو اللغوى شأنه شأن بقية جوانب النمو يتأثر ببعض العوامل العضوية كما يتأثر ببعض العوامل الثقافية أو البيئية أو بعوامل الطبع مقابل عوامل التطبع بدون التفرقة الصارمة أو الحادة بينها لما رأينا من التداخل فى تأثيرهما على شخصية الإنسان. ويمكن على الإجمال الإشارة إشارة مختصرة الى أهم العوامل المؤثرة على النمو اللغوى فيما يلى :

١- الذكاء والقدرة اللغوية : باعتبار أن إستخدام اللغة عملية عقلية تتأثر بالقدرات العقلية للفرد .

٢- سلامة الأعضاء والحواس : لأن الكلام مهارة معقدة يشترك فيها الكثير من أجهزة الجسم كالحنجرة والرئتان والحجاب الحاجز واللسان ومراكز الكلام فى المخ. كذلك لابد من سلامة حواس السمع والبصر، لأن الكلام كما أوضحنا يتضمن فيما يتضمن الربط بين المثيرات الحسية الضوئية

التى تستقبلها العين والمثيرات الحسية التى تستقبلها الأذن .

٣- المثيرات البيئية الثقافية : فهناك البيئة الغنية بالمثيرات الثقافية، وهناك البيئة الفقيرة بالمثيرات الثقافية. ونقصد بالبيئة الأولى تلك التى يتوافر فيها المجلات والجرائد والكتب وأجهزة الإعلام والترفيه والمناقشات العلمية والثقافية بين أفراد الأسرة. أما البيئة الثانية فهى البيئة المحرومة من هذه المثيرات. ومما لاشك فيه أن معيشة الطفل فى بيئة من النموذج الأول تسهم بدرجة كبيرة فى نموه اللغوى بعكس الطفل الذى يعيش فى بيئة محرومة ثقافيا .

٤- الحرمان العاطفى : ظهر أن للحرمان العاطفى دورا فى إعاقة النمو اللغوى. وقد تبين لنا ذلك من المقارنة بين آداء الأطفال الذين ينشأون فى المؤسسات والملاجئ ونظائرهم ممن يعيشون فى بيوت عادية بين آبائهم فى كل إختبارات الآداء اللغوى

ومن العوامل التى لها علاقة وثيقة باعاقة النم، اللغوى إعاقة شديدة عاملان وهما الصمم والتخلف العقلى. والصمم والتخلف العقلى يمكن أن يحدثا بسبب عوامل جينية (وراثية) أو قبل ولادية، أو ربما ينتجان عن حادث أو إصابة أو مرض بعد الولادة. كما أن أنواع العدوى التى قد تصاب بها الأذن ولاتعالج يمكن أن تكون من عوامل الصمم أو مشكلات السمع فيما بعد. وإذا لم يسمع الأطفال حديثى الولادة الضوضاء، أو إذا لم يجفلوا عندما يسمعون الأصوات العالية المفاجئة فأن سمعهم ينبغى أن يفحص. كما أن التغيرات التى قد تحدث فى سلوك الطفل مثل الإستجابة البطيئة الضعيفة للأحداث أو للناس، أو تضاؤل النطق ربما تدل على فقدان السمع أو تضرره بدرجة كبيرة. وكلما إكتشفت العيوب والمشكلات فى وقت مبكر، وتلى ذلك علاج كفء بعد التشخيص الدقيق فأن النتائج تكون طيبة جدا .

وأحيانا ما يتعلم الأطفال لغة قليلة بمعنى أنهم يعانون من الفقر اللغوى، لالسبب إلا لأنهم لايجدون من يتحدث اليهم أو لأنهم لم يتواصلوا كما تقول "هاريس" مع الكلمات. والطفل المهمل من والديه والذى لم يحظ بالإنتباه الكافى منهما ربما كان معزولا أيضا عن الآخرين الذين كان يمكن أن يمدوه بالرعاية ويوفرون له نماذج يتعلم منها الكلام بالتقليد. وبعض الأطفال لايقال لهم أسماء الأشخاص والموضوعات المحيطة بهم، وبعضهم تهمل أسئلتهم أو يتلقون إجابات عامة غامضة وغير محددة. ويجب على الأسرة أن تشجع أبنها على أن يستخدم اللغة المنطوقة فى التعامل وطلب الأشياء فلاتكتفى الأم بأن يشير الطفل الى لعبته حتى تناولها له، كما يجب أن تشجعه أن يطلب الأشياء التى يريدها عن طريق اللغة ولو بالكلام البرقى كما ذكرنا. وبعض الأطفال يطلبون الطعام بالبكاء، وهناك بعض الأطفال تلبى طلباتهم قبل أن يطلبوها، وفى بعض الحالات يتولى الأخ الأكبر التعبير عن الأخ الأصغر وعن حاجاته كما يتولى الدفاع عنه. فى كل هذه الحالات التى لايستخدم فيها الطفل اللغة لاتوفر أنسب الظروف للنمو اللغوى .

وتفترض "هاريس" هنا فرضا يحتاج الى المزيد من التحقق وهو أن الطفل النشط قد يكون نموه اللغوى مع تساوى الظروف الأخرى أقل من الطفل الأقل نشاطا على أساس أن الأول يكتفى الى حد كبير بالنشاط الحركى والعضلى فهو يعبر حركيا أكثر ممايعبر لفظيا أو لغويا بعكس الأقل نشاطا الذى يحتاج الى أن يعبر عن نفسه لغويا. كما تذكر "هاريس" الفرضية الشائعة بأن الأطفال الذكور ينمون لغويا بمعدل أقل مما يحدث مع الأطفال الإناث ويرجع ذلك الى إحتمال أن النضج الفيزيولوجى أسرع عند البنات و يترتب عليه كفاءة فى أجهزة النطق والكلام، أو أن الذكور أقل تحدثا مع آبائهم. كذلك فأن الأطفال ناقصى النضج أو قليلى الوزن عند الميلاد يميلون الى أن يظهروا تأخرا فى نموهم اللغوى .(Harris, 1986, 260)

ثالثا : النمو الإجتماعى والإنفعالى
فى سنتى المهد

من الصعب جدا الفصل بين النمو الإجتماعى و النمو الإنفعالى عند الطفل فى سنتى مهده، لدرجة التداخل والتشابك بين مظاهر النمو التى تدخل فى إطار الجانب الإجتماعى عن مظاهر النمو التى تدخل فى إطار الجانب الإنفعالى. ومع التسليم بصفة عامة بتداخل جوانب النمو فى شخصية الفرد إلا أن الفصل يصعب فى هذه المرحلة المبكرة من نمو شخصية الفرد. ممايدفع العديد ممن يتناولون الكتابة عن مراحل النمو الى الحديث عن نمو الشخصية فى كل مرحلة بعد أن يعالجوا كل جانب من جوانب النمو على حده. ومع ذلك سنحاول أن نلقى الضوء على الظواهر والوقائع الأقرب الى الجانب الإجتماعى ثم نشير الى الظواهر والوقائع الأقرب الى الجانب الإنفعالى. وإنما نذكر ذلك من البداية، لأن الوقائع فى الجانب الإجتماعى يمكن النظر اليها من الزاوية الإنفعالية ولدلالتها فى هذا الجانب والعكس صحيح .

(١) النمو الإجتماعى

يحتاج الطفل فى سياق نموه الإجتماعى الى أن ينمى نوعين مختلفين من العلاقات الى حد ما. العلاقات الرأسية والعلاقات الأفقية. أما العلاقات الرأسية فتتضمن أن يرتبط الطفل بشخص ما له نفوذ وتأثير إجتماعيين ويملك القدرة والمعرفة مثل الوالد أو المعلم أو حتى الأخ الأكبر، وهى علاقات مكملة وليست تبادلية. وربما تكون العلاقة قوية جدا من خلال الإتجاهين ولكن السلوك الفعلى الذى يظهره كل طرف نحو الطرف الآخر مختلف. فالطفل يكافح ليلفت الإنتباه والوالد يقدم الرعاية. وأما العلاقات الأفقية فهى تبادلية وتقوم على أساس المساواه. وأطراف هذه العلاقة متساوون لأنهم من نفس السن ولديهم نفس الإمكانيات من حيث القوة والنفوذ والمعرفة تقريبا، وسلوك كل منهما نحو الآخر يعتمد على الحاجة الى الإئتناس والصحبة .

وكل من هذين النوعين من العلاقات يؤدى وظائف مختلفة. وكلاهما يحتاجه الطفل لكى ينمى مهارات إجتماعية فعالة. والعلاقات الرأسية ضرورية لأنها توفر للطفل الحماية والأمن. ومن خلال هذه العلاقات يكوّن الطفل نماذجه الداخلية العاملة ويتعلم المهارات الإجتماعية الأساسية. ولكن فى العلاقات الأفقية - كما فى الصداقات وجماعات الأقران - يمارس الطفل سلوكه الإجتماعى ويكتسب هذه المهارات الإجتماعية التى يمكن فقط أن تتعلم من خلال علاقة بين أفراد متساويين، مثل تعلم سلوك التعاون وسلوك المنافسة والسلوك الدال على الألفة. وهذين النوعين من العلاقات يؤثر كل منهما على الآخر. وإن كنا سنعالج كل منهما على نحو منفصل كنوع من التوضيح لديناميات شبكة العلاقات الإجتماعية والتأثير المتبادل أو التفاعل التى يخبره الطفل فى بيئته الإجتماعية .

والإنسان كائن إجتماعى لأن طبيعته البيولوچية تفرض عليه هذا الطابع الإجتماعى فالإنسان لايستطيع أن يعيش بمفرده خاصة فى بداية حياته إذ يكون عاجزا بصورة كبيرة خاصة إذا قارناه بأطفال كثير من الحيوانات. ولكن العجز الظاهرى يخفى وراءه إمكانيات هائلة وكامنة تعمل التنشئة الوالدية والإجتماعية على إخراجها الى حيز الإمكان والتنفيذ ولم يولد الإنسان - مثل بعض الحيوانات - بأساليب سلوكية محددة حتى لايتجمد سلوكه عند هذه الأنماط السلوكية بل ولد بإستعدادات عامة للتعلم حتى يستطيع أن يتطور وأن يتطور معه المجتمع. وهكذا يولد الطفل بأمكانيات هائلة كامنة، وتتحقق هذه الإمكانيات وتتحول الى سلوك فعلى بالتفاعل مع البيئة الإجتماعية التى يعيش فيها كما أكد على ذلك "بياچيه"

وسنتحدث فيما يلى عن أول وأهم علاقة فى حياة الإنسان وأكثرها خطرا وتأثيرا فى تكوين شخصيته وهى علاقته - وهو بعد طفل فى سنتى مهده - بوالديه وخاصة الأم. وتتمثل فى تلك الروابط الوجدانية التى تنشأ ما بين الطفل ووالديه. وبالمناسبة فأن العلاقة التى تنشأ بين الطفل والقائمين على رعايته لها تأثير فى الإتجاهين. فالظاهر أن الطفل هو الجانب السلبى الذى يتأثر بالوالدين

وبالقائمين على رعايته، ولكن الحقيقة أن الطفل يؤثر فى الوالدين أيضا فالوالدين يخبران الوالدية من خلال تنشئتهما لطفلهما، ولولا هذه التنشئة ما مرا بهذه الخبرة الهامة فى حياتهما ولما سنشير اليه فى الحديث عن العلاقة المتبادلة والمتضمنة فى علاقة الطفل بوالديه. ومما لاشك فيه أن تعلق الطفل بوالديه أظهر مظاهر العلاقة بينه وبينهما فى هذه السن، والذى سيكون له أكبر الأثر فيما بعد على حياة الفرد الإجتماعية والوجدانية .

الروابط الوجدانية بين الطفل والوالدين :

توافر الروابط الوجدانية * بين الطفل ووالديه خاصة الأم فى سنوات المهد والطفولة المبكرة هو الأساس فى الوجدانية والإجتماعية السوية فيما بعد. وتتمثل هذه الراوبط أكثر ماتتمثل فى سنتى المهد فيما يسميه العلماء «رابطة التعلق» ** ويعود الفضل فى توضيح هذه الروابط الى مجموعة من العلماء وعلى رأسهم أثنان هما "چون بولبى" John Bowlby و"مارى أينزورث" Mary Ainsworth.

المفهوم المركزى إذن فى الدراسات والبحوث التى تناولت العلاقات المبكرة للطفل بوالديه هو التعلق. ويمكن إرجاع فكر "چون بولبى" الذى بلور هذا المفهوم الى

* الروابط الوجدانية أو الأواصر الودية Affectional Bond هى مشاعر الود والتعلق العاطفى بين أفراد الإنسان .. أو حتى بين الإنسان والحيوان . وتفصح هذه الروابط أو الأواصر عن نفسها عن طريق بعض الأنشطة كالتعلق والتدليل والربت والضم الى الصدر. وهناك من الدلائل مايشير الى أن هذه الأواصر توجد أيضا عند فقد إنسان عزيز وعند الحزن وعند القلق المرتبط بخبرات الإنفصال.(جابر، كفافى، الجزء الأول ١٩٨٨، ٨٦-٨٧) وهناك مصطلح يكاد يكون مشابها لهذا المصطلح ويستخدم كبديل أحيانا وهو «تعلق ودى» Affectional Attachment ويعنى العلاقات الودية المشبعة بالحنان نحو موضوع الحب الأول (غالبا مايكون هذا الموضوع ممثلا فى الأم، وأن لم يكن دائما . وقد يمتد التعلق الى أعضاء أخرين فى الأسرة بل الى الحيوانات الأليفة) وتبدأ التعبيرات عن الود والمحبة فى نهاية العام الأول على وجه التقريب. وتتولد بالتدليل وضم الطفل الى الصدر والتقبيل والكلمات والأفعال الدالة على الملاطفة. وكذلك تتولد بتوافر إتجاهات الشفقة ومراعاه المشاعر وبوجود المحبة والود بين الوالدين.(جابر، كفافى، المرجع السابق، ٨٦) .

** رابطة التعلق Attachment Bond :هى علاقة أولية خاصة تتكون وتنمو تدريجيا بين الطفل وأمه الحقيقية أو بديلها ويعرف الوليد النصف الثانى من عامه الأول أمه بوضوح.(جابر، كفافى، المرجع السابق، ٢٩١) .

الفكر الفرويدوى بصفة عامة لأن "فرويد" قدأعلى من أهمية السنوات المبكرة فى حياة الفرد وتحدث كثير عن خطورة علاقة الطفل بوالديه فى هذه المرحلة الباكرة من العمر، ولكن "بولبى" أضاف الى ماجاء به "فرويد" طابعا تطوريا إيثولوچيا Etho-logical *. ولذا فأن "بولبى" يذهب الى أن الدافع لبناء الروابط الإنفعالية القوية مع شخص معين يكون أساس فى الطبيعة الإنسانية، وهى حاجة متجذرة فى الطبيعة البيولوچية للإنسان أى فى الجراثيم الوراثية للوليد الجديد. (Bowlby, 1988,3)، ومثل هذه العلاقات - لذلك - لها قيمة بقائية لأنها توفر الرعاية للرضيع، أنها - علاقات التعلق - تنمو على قاعدة من الإشباع البيولوچى ممثلا فى الإطعام والحاجات الجسمية والإشباع النفسى ممثلا فى الأمن والحماية .

وفى كتابات "بولبى" ذات التأثير الكبير فى المجال وفى كتابات "أينزورث" أيضا والتى لاتقل أهمية وتأثيرا عن كتابات "بولبى" تتكرر المفاهيم الأساسية أو المفتاحية متمثلة فى الرابطة الوجدانية والتعلق وأساليب السلوك الدال على التعلق أو سلوك التعلق ** . وتحدد "أينزورث" الرابطة الوجدانية كرابطة مستمرة لفترة طويلة نسبيا يكون فيها الشريك كفرد هام وفريد فى التعامل المتبادل. وفى الرابطة الوجدانية هناك رغبة فى الحفاظ على القرب من الشريك (Ainsworth, 1989, 711)

وتحدد "أينزورث" التعلق كصورة من صور الروابط الوجدانية التى يشعر

---

* سيتخدم لفظ إيثولوچى Ethology الآن فى علم النفس بمعنى العلم متعدد المداخل Interdisciplinary Scince أى العلم الذى يوظف مجموعة من العلوم هى علم الحيوان وعلم الأحياء وعلم النفس المقارن، ويهتم بالملاحظة الدقيقة لسلوك الحيوانات فى بيئتهم الطبيعية وبتنمية التنظير عن خواص هذا السلوك من حيث أنه نتاج للتفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية.(أنظر مدخل ethology فى جابر، كفافى، معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء الثالث، ص ١١٩٠

** سلوك التعلق Attachment Behavior نمط من السلوك نحو صورة الأم التى تنمو من سن ستة شهور ومابعدها. وسلوك التعلق بصفة عامة يصدق على الشخص الذى يحقق إقترابا من شخص آخر ويحافظ على هذا القرب ويكون مفضلا عنده، ويراه أقوى منه وأكثر حكمة. ويشتمل هذا السلوك على الإتباع والتعلق والبكاء والنداء والتحية والإبتسام وغيرها من الصور الأكثر تعقيدا (جابر، كفافى، ١٩٨٨، ٢٩٠) .

الفرد من خلالها بالأمن. فعندما يتعلق الطفل بوالدته فأنه يشعر بإحساس خاص بالأمن والراحة فى وجودها، ويمكنه أن يستخدمها حينئذ كقاعدة آمنة Safe Base يمكن أن ينطلق منها لإكتشاف بقية العالم المحيط به. ولكى تكون مصطلحاتنا محددة، وفى ضوء قولنا أن العلاقة بين الطفل ووالديه لاتتم فى إتجاه واحد بل فى إتجاهين نقول أن علاقة الطفل بوالديه أو بوالدته هى تعلق ولكن علاقة الوالدين أو الوالدة بالطفل فأنها ليست كذلك لأن الوالدين لايشعران بالأمن والراحة فى وجود الطفل بنفس الكيفية ولايتخذانه قاعدة آمنة للإنطلاق لمعرفة مايوجد حولهما. وعلى هذا فأن علاقة الراشد براشد مثله إذا ماأنطبق عليها هذان الشرطان (الشعور بالأمن وإتخاذ الطرف الآخر قاعدة آمنة) حسبت علاقة تعلق، وذلك حسب محكات "بولبى وأينزورث" .

ومادامت الروابط العاطفية ومنها التعلق حالات داخلية فأننا لانستطيع أن نراها مباشرة وإنما نستدل عليها من وجودها بملاحظة سلوك التعلق، وهى التى تسمح للطفل أو الراشد أن يحافظ على جوار شخص آخر (وهو الذى يتعلق به). ويتضمن هذا السلوك الإبتسام والإتصال البصرى والنداء واللمس والصراخ كما ذكرنا .

وليس هناك تطابق بين كل الأطفال للتعبير عن التعلق، فكل طفل يعبر عن تعلقه ببعض أساليب السلوك التى ذكرنا ها، لأن هذه الأساليب تخضع فى تبنيها لعوامل عديدة تخص الطفل وتخص الأم وتخص المناخ الأسرى والبيئة العامة والثقافة السائدة التى يعيش فى ظلها الطفل وأسرته. ويظهر سلوك التعلق بصفة عامة عندما يحتاج الطفل الى رعاية أو دعم أو راحة، وهو ماينطبق تماما على الطفل فى سنتى مهده. أما الطفل الأكبر فيحتمل أن يظهر أساليب التعلق فقط عندما يكون خائفا أو متعبا أو تحت ضغط. والمهم أن الذى يشير الى وجود التعلق أو الى قوة الرابطة التعلقية هو نمط السلوك ونوعه وليس تكراره ومرات حدوثه .

نظرية التعلق :

والسؤال الذى يوجهه المهتمون بموضوع العلاقة بين الطفل والوالدين خاصة فى السنوات الباكرة الى أنفسهم هو لماذا يتعلق الطفل بالوالدين؟ وأشهر الإجابات على هذا السؤال هو ما قدمته النظريات الكبرى من قبيل نظرية التحليل النفسى بتنويعاتها المختلفة ونظرية التعلم والنظرية الأيثولوجية .

أما نظرية التحليل النفسى فتتلخص فيما ذهب اليه "فرويد" من أن علاقة الوليد بأمه من النوع «الفريد والذى ليس له مثيل» Unique and unparralleled. وقد أعتبر هو وأتباعه أن اللذة التى يشتقها الوليد من الإطعام هى الأساس فى النمو والإرتقاء فى إطار «العلاقة الأولية مع الموضوع» Primary Object Relation وعادة مايتمثل هذا الموضوع فى شخص الأم .

وأما نظرية التعلم فتؤكد على إستجابية الأم. فأصحاب هذه النظرية يرون أن التعلق ينمو من خلال سلسلة من أساليب السلوك المدعمة تبادليا. فالطفل يبتسم والأم تفسر الإبتسامة كعلامة على الإرتياح والرضا والإهتمام وتبتسم هى الأخرى فيستجيب الطفل بأبتسامة وبمحاولة نطق بعض المقاطع الصوتية، والأم تقلد المقاطع الصوتية التى تصدر عن الطفل وتلمسه. وهكذا تتقدم عمليات التفاعل المؤدية الى نشوء التعلق. ومن الواضح أن التعلق لن ينمو نحو راشد غير مستجيب. وبعض علماء هذه النظرية من أصحاب التوجه السلوكى يرون أن الأطفال يمكن أن يتعلقوا بالراشدين الذين يشبعون لهم حاجات أساسية معينة كالحاجة الى الطعام والحاجة الى الإثارة .

وأما نظرية علم الأيثولوجى فتمثل وجهة نظر أحدث، وبأعتبارها أحد التوجهات ذات الطابع البيولوجى فى تفسير السلوك فأنها تذهب الى أن التعلق يقوم على أنماط موروثة وهى التى تسهل بقاء الكائن الحى. فالأطفال الذين يبقون بجانب أمهاتهم لديهم فرصة أكبر للبقاء والمص والتعلق. كذلك فأن الكبار أيضا

مبرمجون بيولوچيا للإستجابة الإعتنائية لسلوك الصغير .

وقد كان للتجارب التى أجراها "هارى هارلو" Harry Harlow على بعض القردة فى معامل جامعة وسكونسن أثر كبير فى القاء الضوء على تعلق الحيوانات بأمهاتها حيث رتضح أن التنبيه اللمسى له قيمة إثابية غير متعلمة. وقد دعمت هذه النتائج ماكانت قد وجدته "مارجريت ريبل" Margret Ribble من أن تناول الأم للطفل وتدليله وإحتضانه وتقبيله يوفر له قيمة إثابية متمثلة فى لذة حشوية تكون قاعدة للتعلق مع الأم. وتتحدث عن أن هناك حاجة فطرية عند الوليد للإقتراب من الأم والإلتصاق بهاحيث أن هذ الإتصال الجسدى بما يوفر من تعلق إيجابى بالأم يمهد للنمو النفسى السليم للطفل فيما بعد. (Ribble, 1943)

تعلق الوالدة بالطفل :

تشير العديد من الدراسات الى أهمية الإتصال المبكر بين الأم ووليدها فى نشأة وتكوين علاقة الوالدين خاصة الأم بوليدها . ومن البداية أننا أمام رأيين مختلفين الأول ويذهب الى أن الأم إذا أرادت أن تكون علاقة وجدانية قوية بطفلها فعليها أن تلمسه بعد ولادته مباشرة وأن تحقق الإتصال الجسدى بينها وبينه فور الولادة. وصاحب هذا الرأى أثنان من أطباء الأطفال وهما "مارشال كلوز" Marshall Klaus و"چون كينيل" John Kennell. وقد نشرا وجه نظرهما فى كتاب بعنوان «الرابطة بين الأم وطفلها» عام ١٩٧٦ (Klaus & Kennell, 1976) وقد أكدا فيه أهمية وجهة النظر القائلة أن الساعات القليلة الأولى بعد ولادة الطفل فترة حرجة Critical Period بالنسبة لتطور علاقة الأمهات بأبنائهن. وأن الأمهات اللاتى ينكرن - وبالتالى - يهملن أهمية هذا الإتصال المبكر يغامرن بأن تكون روابطهن بأبنائهن روابط ضعيفة. وقد يزيد هذا من إحتمال نشوء إضطراب فى الوالدية. وقد كان هذا الرأى الذى أعلنه "كلوز وكينيل" مع عوامل أخرى وراء التغير الذى حدث فى الممارسات فى مستشفيات الولادة وكان منها حضور الوالد لعملية الولادة .

أما الرأى الآخر أو وجهة النظر المختلفة فقد قدمها "مايرز" والذى ذهب الى أن الإتصال المباشر بين الأم وطفلها بعد الولادة لايبدو ضروريا أو كاف لنشأة رابطة وجدانية قوية وثابتة على المدى الطويل بين الوالدين والطفل. ويرى أن الدراسات تبين أن هناك تأثيرات فى صالح الإتصال المباشر الذى تقوم به الأم مع الطفل عقب الولادة ولكن هذه التأثيرات قائمة فقط على المدى القصير.فعندما قورنت الأمهات اللائى إتيح لهن فى الأيام الأولى بعد الولادة أن ينظرن الى الوليد وأن يداعبانه من بعيد مقارنة بالأمهات اللائى أمسكن بأبنائهن مباشرة وحملنهم كانت النتائج لصالح المجموعة الثانية (المجموعة التى حملت الأطفال وحققن منهم إتصالا جسديا مباشرا وفوريا) ولكن ليس هناك أدلة أو شواهد على بقاء هذه التأثيرات. فبعد الولادة بثلاثة أشهر وجد أن الأمهات اللائى حققن الإتصال الجسدى بأبنائهن بعد الميلاد مباشرة لم يكن يبتسمن لأطفالهن أو يداعبونهم أكثر من مما تفعل الأمهات الأخريات ممن لم يحققن الإتصال الجسدى المباشر. (Myers, 1987)

وهناك أنماط من الأمومة أو من الأمهات لهن وضع خاص مثل الأمهات اللائى يلدن لأول مرة، والأمهات صغيرات السن، والأمهات المنتسبات الى المستوى الإقتصادى والإجتماعى المنخفض وغيرها من الفئات الحساسة وهى بذلك أكثر تعرضا للمشاكل والصعوبات فى تربية أولادهن. ولذا ترى "هيلين بى" Helen Bee أنه وحتى ولو كانت النتائج غير متسقة فيما يتعلق بالإتصال الجسدى المباشر فأن الفئات الحساسة من الأمهات من الأفضل أن تحقق هذا الإتصال حتى لايزدن من إحتمالات المتاعب والصعوبات التى قد تقابلهن فى تنشئة أطفالهن (Bee, 1995, 316).

تعلق الطفل بالوالدة (مراحل التعلق) :

ينمو تعلق الوليد بالوالدين خاصة الوالدة بالتدريج. وكان "بولبى" قد أفترض نمو تعلق الطفل بأنه خلال ثلاث مراحل (Bowlby, 1969) وهى :

المرحلة الأولى :

الإشارة والتوجه غير المتمركزين Non-focused orienting & signaling

يذهب "بولبى" الى أن الرضيع يبدأ حياته بمجموعة من أنماط السلوك الفطرية التى توجهه نحو الآخرين وتشير الى حاجاته. وتصف "مارى أينزورث" هذه الأنماط كأساليب تهدف الى ماأسمته «ترقية التقارب» Proximity Promoting التى تجعل الناس أكثر قربا. وفى رصيد الطفل حديث الولادة توجد أنماط الصراع والإتصال البصرى والإلتصاق بالأم والضم الى الصدر والإستجابة الى جهود القائم بالرعاية بأن يبقى هادئا. وتقول "أينزورث" أن هذه الأساليب التعلقية تصدر ببساطة وتلقائية أكثر من كونها تصدر موجهة نحو شخص بعينه (Ainsworth, 1989, 710).

وفى هذه المرحلة التى تشمل الشهور الثلاثة الأولى هناك دلائل قليلة على حدوث تعلق فعلى وحقيقى، إلا أن جذوره يمكن أن توجد. فالرضيع يبنى التوقعات والمخططات ولديه القدرة على تمييز الأم والأب عن الآخرين (كما رأينا فى الحديث عن النمو المعرفى والعقلى). وتشكل التفاعلات الهادئة والتى يمكن التنبؤ بها قاعدة الرضيع البازغة نحو التعلق، لأنها تقوى رابطته بالوالدين تدريجيا على نحو وثيق .

المرحلة الثانية :

التركيز على واحد أو أكثر من الشخصيات Focus on one or more figures

وعندما يبلغ الرضيع ثلاثة أشهر من العمر يبدأ فى توجيه سلوكه التعلقى على نحو يتحقق فيه الإهتمام وينطبق على فرد أو أفراد، ويتبلور نحوه أو نحوهم السلوك الدال على بداية التعلق. فهو يبتسم بدرجة أكبر الى الناس الذين يعتنون به على نحو منتظم بعد أن كان يبتسم الى كل من يقترب منه ويحاول مداعبته. بل أكثر من ذلك فأنه فى هذه المرحلة قد لايبتسم طواعية أو بسهولة للغريب.

ورغم ذلك فأن "بولبى وأينزورث" لايعتبران أن التعلق قد حدث فى هذه المرحلة أى أنه لم يخبر بعد شعور التعلق الكامل بالقائم على رعايته أو الأم، ولايزال هناك عدد من الناس غير الأم يستجيب لهم الإستجابات الدالة على الرضا. وليس هناك شخص بعد أصبح يمثل «القاعدة الآمنة» التى ينطلق منها. ولأن التعلق الكامل لم يحدث بعد فأن الطفل لايظهر قلقا خاصا عندما ينفصل عن والديه، كما أنه لايظهر خوفا من الغرباء أو قلقا من رؤيتهم .

المرحلة الثالثة :

سلوك *القاعدة الآمنة* Secure Base Behavior

يظن "بولبى" أن الرضيع لايخبر شعور التعلق الحقيقى والكامل إلا عندما يصل عمره الى منتصف العام الأول. كما أن التعبير عن التعلق قد يتغير أيضا لأن الطفل فى شهره السادس أو السابع يكون قادرا على التحرك بحرية أكبر عن طريق الحبو أو الزحف، وعليه فأنه يستطيع أن يتحرك نحو الأم أو القائم برعايته أو أنه يغرى القائم برعايته على أن يأتى اليه. وبالتالى فأن سلوكه التعلقى يتحول معظمه من إشارات «تعالى هنا» Come here مما يشير الى ترقية التقارب الى ما تسميه "أينزورث" البحث عن التقارب Proximity Seeking أى إشارات «أذهب هناك» Go there. والطفل فى هذه المرحلة يستخدم الشخص الأكثر أهمية The most important person كقاعدة آمنة ينطلق منها ليكتشف العالم المحيط به. وهذا السلوك الأخير واحد من أهم العلاقات المفتاحية التى تدل على أن التعلق الحقيقى عند الطفل بالقائم على رعايته قد حدث. ولايظهر كل الأطفال إشارات أو علامات على الشخص الذى تعلق به فى بداية التعلق، فبعض الأطفال يتعلقون بكلا الوالدين وبعضهم يتعلق بأحد الوالدين أو بالشخص القائم على رعايتهم سواء كانت الأم أو المربية أو جليسة الأطفال أو الجدة. ولكن حتى الأطفال فى عامهم الأول عندما يتعرضون لخطر أو لأزمة فأنهم يظهرون تفضيلا لشخص معين ممن يستريحون لوجودهم ويرحبون بهم دون الآخرين وهو موضوع التعلق .

أنماط التعلق :

قسمت "مارى أينزورث" و"باربارا وتج" .Ainsworth, M. & Wittig, B المواقف التى تتضمن شخص غريب وهى المواقف التى تستخدم فى التجارب التى تهدف الى قياس شدة التعلق ونوعيته وكذلك درجة حدة الإنفصال عن الأم وإستجابة الطفل فى هذه الموقف. وقد صممت "أينزورث ووتج" الموقف كالآتى :

- تحضر الأم طفلها الى غرفة اللعب بالمعمل، وتضعه على الأرض بجانب تشكيلة متنوعة من الألعاب الجذابة وتذهب لتجلس على كرسى فى أحد أركان الغرفة .
- وبعد مدة قصيرة تدخل أمراة غريبة تجلس بجانب الأم وتتحدث معها .
- تحاول السيدة الغريبة أن تندمج مع الطفل فى اللعب بينما تنسحب الأم بهدوء من الحجرة .
- تبقى تفاعلات السيدة الغريبة مع الطفل تحت الملاحظة الدقيقة (فى غياب الأم) .
- تعود الأم الى الحجرة بعد ثلاث دقائق ويكون إجتماع شملها مع الطفل تحت الملاحظة الدقيقة .
- تذهب السيدة الغريبة خارج الغرفة وتخرج الأم أيضا وتترك الغرفة لدقائق قليلة .
- أخيرا تعود الأم مرة أخرى .

(Ainsworth & Wittig, 1969)

وبناء على هذه التجارب إستطاعت "أينزورث" Ainsworth, 1973 أن تميز ثلاثة أنماط متميزة من الأطفال حسب إستجاباتهم فى هذه التجارب .

النمط الأول : الأطفال أصحاب التعلق الآمن :

ويشمل هذا النمط ثلثى الأطفال (٦٦٪) الذين إشتركوا فى التجارب. وقد حددوا بأنهم من أصحاب التعلق الآمن Securety Attached لأنهم إستخدموا

أمهاتهم كقاعدة آمنة ينطلقون منها ويكتشفون اللعب القريبة منهم والبيئة المحيطة بهم ثم يقفلون عائدين الى أمهاتهم عندما يشعرون بالحاجة الى ذلك. ويظهر الطفل هنا وكأنه يتزود بجرعة من الأمن والطمائنينة تدفعه الى المزيد من التجول والإستكشاف وتلمس البيئة المحيطة ثم يعود الى الأم ليتزود بالأمن. وبعض الأطفال من أصحاب التعلق الآمن يظهرون كدرا Distress عند الإنفصال عن الأم بينما لايظهره بعضهم، ولكنهم كانوا كلهم يحيون أمهاتهم بسعادة عندما يعدن ويجلسن بالقرب منهم أثناء اللعب. وكان كل الأطفال الرضع المتعلقين بأمهاتهم تعلقا آمنا يظهرون بوضوح إهتماما أكثر بالأم من السيدة الغريبة .

النمط الثانى : الأطفال المتجنبون :

ويشمل هذا النمط (٢٢٪) من الأطفال المبحوثين وقد أسمتهم "أينزورث" الأطفال المتجنبون Avoidant Children وقد سموا كذلك لأنهم يتجاهلون الأم عند عودتها ويستجيبون لمداعبتها بأن يشيحوا بوجوههم عنها، ولايحاولون أقامة أى نوع من الإتصال بها. ونادرا مايسمحون لأحد أن يحملهم حتى فى غياب الأم. ويتجاهلون السيدة الغريبة أيضا بنفس الطريقة التى يتجاهلون بها الأم. ومن المثير أن وجود السيدة الغريبة كان مريحا لبعض الأطفال الرضع الذين يكرهون أن يكونوا بمفردهم .

النمط الثالث : الأطفال المقاومون:

ويمثل هذا النمط النسبة الأقل. إذ يمثل الأطفال المقاومون Resistant Children (١٢٪) من مجموع الأطفال المبحوثين. وقد إعتبرتهم "أينزورث" مقاومين لأنهم يكونون منزعجين الى درجة كبيرة عندما تغادر أمهاتهم الغرفة، ولكنهم فى نفس الوقت لايستريحون عند عودتهن بل ويتملصون منهن أو حتى يدفعونهن جانبا .

أن أسلوب الأم أو القائم بالرعاية وشخصية الطفل يؤثران على طبيعة التعلق

ونوعيته. فقد وجد أن أمهات الأطفال ذوى التعلق الآمن يميلون الى أن يكونوا أكثر لطفا وأكثر إستجابية من أمهات الأطفال المتجنبين وأمهات الأطفال المقاومين (الذين يطلق عليهم أحيانا الأطفال المتناقضين وجدانيا لأنهم يبدون متلهفين على عودة الأم ولكنهم عند عودتها يشيحون عنها). ويسلك أطفال التعلق الآمن كما لوكانوا يثقون فى أمهاتهم وأنهن سيشبعن حاجاتهم، أما أمهات الأطفال المتجنبين من الناحية الأخرى فيبدو أنهن يكرهون الإتصال الجسدى اللصيق بالطفل ولذا فهن متحفظات فى التعبير عن عواطفهن نحو أبنائهن كما كن أكثر غضبا من الأمهات الأخريات. والعديد من الأطفال المتناقضين وجدانيا كانوا وهم أطفالا حديثى الولادة من النوع الصعب Difficult الذى يصرخ دائما، ويتسمون بالخلفة والإنسحابية وغير قادرين على التكيف بسهولة . (Ainsworth, 1979, 936)

والمهم أنه مع نهاية مرحلة المهد فأن الأطفال ذوى التعلق الآمن يميلون الى أن يسلكوا على نحو أكثر إيجابية نحو الناس غير المألوفين أكثر من هؤلاء الذين هم أقل أمنا فى تعلقهم. كذلك فأن الأطفال آمنى التعلق كانوا أكثر رغبة وقدرة على إكتشاف بيئاتهم .

العلاقات الأفقية فى سنتى المهد :

ذكرنا أن الطفل فى مسيرة نموه الإنفعالى والإجتماعى يحتاج الى أن ينشئ علاقات من نمطين مختلفين. النمط الرأسى والنمط الأفقى. وقد تحدثنا عن النمط الرأسى من خلال معالجتنا لمفهوم التعلق، ونشير الآن بإيجاز الى النمط الأفقى، والذى لايشكل حيزا كبيرا فى هذه المرحلة قياسا على ماسيحدث فى المراحل التالية. وتسير علاقات الطفل الأفقية (مع أقرانه) فى سنتى المهد على النحو الآتى

- فى النصف الأول من العام الأول : يبدأ الأطفال فى إظهار الإهتمام الإيجابى بالأطفال الآخرين مبكرا .
- فى سن الستة شهور : يتضح الإهتمام بالطفل الآخر. فإذا ماوضعنا طفلين

صندوق (٤/١)

التعلق وبعض العوامل المرتبطة به

ويمكن الإشارة الى أهم العوامل التى قد تضعف التعلق كالآتى :

- أن عمل الأم لايضعف الروابط بينها وبين الوليد. ولايسبب ظواهر غير مرغوبة بشرط أن توفر الأم الرعاية البديلة المناسبة فترة غيابها .
- أن الإنفصال عن القائمين بالرعاية لمدة أيام الى عدة أسابيع يمكن أن يسبب الكدر Stress للأطفال إذا ماتركوا فى رعاية الآخرين غير المألوفين لهم .
- على الرغم من رأى "بولبى" أن عدم التعلق ربما ينتج من الإنفصالات المستمرة لمدة أسابيع أو شهور فأن إستجابة الطفل الفعلية للإنفصال طويل المدى تعتمد على خصائص الرعاية البديلة .
- وفى حالة موت أو فقدان أحد الوالدين فأن الأطفال يجب أن يستبدلوا بهذا أحدا يقوم بالرعاية من يألفهم الطفل .
- على الرغم من أن معظم الطفل الرضع والأباء ينمون تعلقات قوية فأن خصائص الآباء وحدة مزاج الطفل أو تأخر إشباع حاجاته يمكن أن تعوق عملية التعلق. وعندما لايتم التعلق الكامل فأنه يترتب على ذلك إهمال للطفل وسوء معاملة من أوجه كثيرة .
- هناك عاطفتان سلبيتان يمكن أن تنموان خلال سنتى المهد وهما القلق من الغرباء Stranger's Anxiety أو الخوف من الغرباء Stranger's Fear وقلق الإنفصال Seperation Anxiety. فالقلق أو الخوف من الغرباء هو رد فعل لرؤية الآخرين غير المألوفين أو للتغيرات التى قد تحدث عند الناس المألوفين وأما قلق الإنفصال فيعكس الإنزعاج من فراق الأم أو فقدانها مع ماتمثله الأم من أمن وإشباع .

على الأرض يواجه كل منهما الآخر فأن كل منهما سيحاول لمس الآخر وقد يشد شعره أو يمسك بتلابيبه .

- فى سن الستة شهور : يتضح الإهتمام بالطفل الآخر. فإذا ماوضعنا طفلين على الأرض يواجه كل منهما الآخر فأن كل منهما سيحاول لمس الآخر وقد يشد شعره أو يمسك بتلابيبه .
- عندالشهر العاشر : يتأكد سلوك الإهتمام بالآخرين من سنه. ولكنه حتى هذه السن يفضل أن يلعب مع الأشياء (الألعاب) ولكنه يلعب مع

صندوق (٤/٢)

التعلق فى الثقافات المختلفة

هل مايقوله "بولبى وأينزورث" بشأن تعلق الأطفال أمر عالمى؟ ينطبق على جميع الأطفال فى كل الثقافات. لاحظت "أينزورث" نفسها الثلاث مراحل الأساسية فى تكوين التعلق عند أطفال أوعنده الذين أظهروا خوفا من الغرباء أكثر شدة مايفعل الأطفال الأمريكيون. علما بأن الأم فى الولايات المتحدة أو كندا أو أوروبا هى القائم بالرعاية الأساسية للطفل. والسؤال ماذا عن الثقافات التى يقوم برعاية الطفل فيها أكثر من شخص مثلما يحدث عند بعض القبائل الأفريقية؟

لقد درس "إدوارد ترونك" وزميلاه (Edward Tronick, 1992) قبائل الإيف efe التى تعيش وسط زائير بأفريقيا. والأطفال فى هذه القبائل يعتنى بهم على الشيوع فى الشهور الأولى. أنهم يحملون من كل النساء من الأقارب ويتفاعلون مع الأفراد الكبار المتباينين فى شخصياتهم بأنتظام. وإذا كان لديهم حاجات فأنهم يتجهون الى أى شخص كبير أو حتى طفل أكبر بالقرب منهم وهم أيضا يتلقون مختلف الخدمات وألوان الرعاية الأخرى من جانب سيدات أخريات غير الأم. ولكنهم ينامون مع الأم بشكل عادى. وقد قرر "ترونك" أمرين :

الأول : أن أطفال الإيف يبدو أنهم يستخدمون بالفعل راشد أو طفل أكبر كقاعدة آمنة مما يوحى بأنه ليس هناك إشارة الى وجود تعلق مركزى مفرد.

الثانى : أن أطفال الإيف يصرون على أن يبقوا مع أمهاتهم مدة أطول ويفضلونهن عن النساء الأخريات على الرغم من أنهن لايتأخرن فى تقديم الرعاية لهم .

ونتائج الدراسة تدل على أنه مازال هناك بعض العلامات على التعلق المركزى وإن كان أقل شيوعا أو سيادة. وهذا يعنى أن سلوك التعلق ليس غريزيا بالكامل ولكنه مغطى بطبقات كثيفة من الوصفات الثقافية.

عن (Helen Bee, 1995, 320)

الأطفال أن لم تكن هناك ألعابا متاحة .

- مابين الشهرين الرابع عشر والثامن عشر : قد نشاهد طفلين (أو أكثر) يلعبان معا بالألعاب وأحيانا وفى بعض المناسبات يتعاونان معا، ولكنهما يلعبان (أو يلعبون) بجانب بعضهما البعض وكل منهما

مـسـتـقـل بألعـابه وهو مـايسـمـى باللعب الموازى Parallel Play. والأطفـال الرضع يسـتـمـتع كل منهم بالآخـر. فـأنهم يحـملقـون فى الأطفال الآخرين ويبتسمون لهم ويهللون لرؤيتهم .

- فى سن الثامنة عشر شهرا : وعلينا أن ننتظر حتى سن الثامنة عشر شهرا حتى يمكن أن نرى لعب أكثر تآزرا كأن يطارد أحد الأطفال طفلا آخر أو أن يقلد أحدهم الأخر فى تعامله مع لعبتـه. وفى نفس هذه السن يبدأ الطفل يظهر أولى ملامح تفضيله اللعب مع الرفيق Playmate Preference حتى أنه يظهر بعض العلامات عن الصداقات الفردية. فقد لوحظ أن الأطفال يظهـرون تفضيلا منسقا لواحد أو أكـثـر من رفـقـاء اللعب لمدة قـد تصل الى عـام كـامل أو أكـثـر إذا كـانوا فى مؤسسة واحدة (روضة أطفال أو حضانة). ولكن هذه العلاقات المبكرة مازالت بدائية. ومعظم الوقت يجهل الأطفال رغبة الطرف الآخر فى التفاعل . (Brownell & Brown, 1992, 189)

(٢) النمو الإنفعالى

الإنفـعـال ضـرب من السلوك من المحـال أن يخطئـه المشـاهد لما ينجم عنه من تغيير ملامح الوجه واللفتات والحركات والأعمال الفيزيولوچية والتعبيرات اللغوية. وهو حـالة بارزة لأنه يعـقـب حـالة سكون تكون فـيـه الحـركـات منتظمـة والملامح منسـجـمـة. والتـفكيـر هادئا (مـراد، ١٩٦٢، ١١٢) والإنفـعـال حال لـهـا مظاهرها الجـسـمـيـة الظاهرة ومظاهرها الفـيـزيـولوچيـة الداخليـة والتى ترتبط بلاشك بالمظاهر الجسمية الخارجية، كما أن لها مظهرها النفسى المميز، وهى حال عامة تشمل الجسم كله، ويشعر بها الفرد ويستطيع فى الحالات العادية أن يعبر عنها .

ومشكلة أصل الإنفعال تمثل قضيـة إختلف فيها العلماء وأن كانت الدراسة

التجريبية قد قربت كثيرا بين وجهات النظر المختلفة حول هذه القضية. وقد إعتبر "داروين" الإنفعال أحدى الخصائص الأولية أو الفطرية عند الإنسان. ثم جاء "واطسون" وحدد ثلاث إنفعالات معينة هى التى يولد بها الإنسان مزودا بها، أما بقية الإنفعالات فهى تتشكل من هذه الإنفعالات الأساسية، وهذه الإنفعالات الفطرية هى الخوف والغضب والحب لأن هذه الثلاث إنفعالات أساسية وشائعة ويستجيب بها الفرد لكثر من المثيرات. ولكن مشكلة تمييز الإنفعالات وتحديدها تعتمد فى أساسها على المثيرات أو الأسباب المثيرة للإنفعال وليس على مظاهر الإنفعال فنحن نستطيع تسمية الإنفعال فقط بعد أن نعرف مثيراته. فعندما يبكى الطفل لانستطيع أن نعرف ماالإنفعال المثير أو المصاحب لهذا البكاء. فالإنفعال يختلف فى هذه الحالة إذا كان البكاء للجوع، أو لسوء المعاملة، أوكان للعناد، أو لإستدرارللعطف، أولإثبات الذات ولفت الإنتباه

وقد كان "واطسون" وأتباعه يرون أن الطفل يولد ولديه إنفعالات الخوف والغضب والحب. وتكون كافة المثيرات الطبيعية مثيرة لأى من هذه الإنفعالات. وتكتسب بعض المثيرات عن طريق الإشتراط خواص المثيرات الطبيعية ولكن هذه النظرية ثبت عدم صحتها بفضل بحوث العالمة "كاترين بردجز" Kathrene Bridg-es التى إنتهت الى أن الطفل لايولد بأنفعالات معينة وأنما يكون لديه مايمكن أن يسمى بالتهيج العام أو القابلية للإستثارة وهى المادة الخام التى تتشكل منها الإنفعالات فيما بعد. ففى بداية الحياة لايخبر الوليد أية إنفعالات محددة. وهو رأى صحيح لأن الطفل لكى يشعر بالأثم لابد أن يعرف ماهو المحرم وماهو المباح، ولكى يشعر بالفخر لابد وأن يعرف ماهى مواطن الفخر فى مجتمعه وثقافته. وهذا مايؤكد إرتباط النمو الإدراكى عند الطفل بتنوع إنفعالاته وتمايزها، فكلما نما الطفل وإتسع إدراكه تنوعت أشكال الإنفعال لديه وتعددت. كما يؤكد أيضا الصفة التلازمية لجوانب النمو كما بينا فى خصائص النمو .

إرتقاء الإنفعالات فى سنتى المهد :

يولد الطفل كما قلنا بإستثارية عامة أو قابلية للتهيج. والإثارة وهى المادة التى تتشكل منها الإنفعالات حسب المواقف وحسب عوامل أخرى بيولوچية وثقافية. ولكن تحدث زيادة تدريجية فى القدرة على خبرة مختلف أنواع الإنفعالات والتعبير عنها مبتدئة - كما قلنا - بالتهيج المنتشر (العام) للوليد كإستجابة للإثارة الحادة وفقدان السند. ويرتقى فى التمايز الإنفعالى خطوة عند نهاية الشهر الثانى حيث يكون فى إستطاعته أن يعبر عن سروره وإرتياحه بالإسترخاء الجسمى وعن عدم سروره أو ضيقه بالصراخ والعبوس. وعند وصوله الشهر السادس يكون قادرا على التعبير عن إنفعالات الإبتهاج والخوف والغضب والإشمئزاز. وفى نفس هذا الوقت أو بعده بقليل يخبر بعض الأطفال الخوف من الغرباء. أما التعبير عن مشاعر المودة والغيرة فيمكنه التعبير عنها فى منتصف العام الثانى تقريبا، ويعبر عن غضبه بالصراخ وهو ما سيتضح بشكل أكبر فى المرحلة النمائية التالية .

إنفعالات طفل المهد :

تحدثنا عن التعلق فيما سبق وهو إنفعال إيجابى، وهو الأساس فى علاقاته الراشدة فيما بعد. ولكن هناك - وفى هذه المرحلة - إنفعالات سلبية. وسنشير منها إلى إنفعالات الخوف والقلق والغضب. ولكن قبل ذلك نشير إلى سلوك الإبتسام بشكل موجز .

١/ الإبتسام :

الإبتسام ذلك السلوك البسيط المبكر الذى له فعل السحر عند القائمين على رعاية الوليد لم يتفق العلماء منذ البداية على تفسيره وذهبوا مذاهب شتى فى توضيحه وإستجلاء أمره. أن سلوك الإبتسام يمر ببعض المراحل حتى يأخذ المعنى الإجتماعى الذى نعرفه عنه. ففى المرحلة الأولى تكون إبتسامة الوليد سلوك تلقائى وأقرب إلى الأفعال المنعكسة. فهو إنفراج لفتحة الفم ولكن لا يصحبها تعبيرات الوجه الأخرى التى تحدث فيما بعد وتعطى الإبتسامة مغزاها المعروف. وتحدث هذه

الإبتسامة فى الشهر الأول بل وفى الأسبوع الأول وربما بدون مثير خارجى وقد تحدث أثناء النوم فهى إستجابة عامة لم ترتبط بعد بمثيرات معينة داخلية أو خارجية، ولذا فهى أقرب إلى الإستجابات الحشوية العامة التى لم تتخصص بعد .

وفى المرحلة الثانية وتبدأ فى منتصف الشهر الثانى وتكتسب الإبتسامة فى هذه المرحلة جزءا من المعنى الإجتماعى لأنها تكون عادة لمرأى وجه إنسانى يصاحبها بعض تعبيرات الوجه الأخرى مثل تجعد الجلد حول العين ولمعان العين ولكنها حتى فى هذه المرحلة ليست إستجابة إجتماعية كاملة بل أنها عامة وغير مميزة لأن الطفل يبتسم لكل شخص دون أن يحدد أحد، بل قد يبتسم لصورة شخص أو للعبة تمثل شخصا .

أما فى المرحلة الثالثة والتى تكتسب فيها الإبتسامة المعنى الإجتماعى بوضوح فتبدأ فى الشهر السادس حيث يبدأ الوليد فى خصخصة إبتسامته، فلا تكون لكل شخص وإنما تكون للمقربين منه والقائمين على رعايته والوجوه المألوفة له والتى تداعبه. ومنذ هذه اللحظة تكون للإبتسامة معناها الإجتماعى والإنسانى، وباعتبارها رسالة يرسلها الوليد للآخر أو للآخرين علامة على الرضا والإرتياح أو القبول والموافقة أو الإستئناس والألفة وكل المشاعر الإيجابية التى يمكن أن تربطه بالآخرين .

وتفسر الإبتسامة أحيانا تفسيرا معرفيا على أساس أن الإبتسامة تعبير عن حالة من السرور والفرح أو الإرتياح يشعر بها الطفل عندما يفعل شيئا يشعره بالتمكن أو الإقتدار أو الفهم أو التأثير فى البيئة، فاذا تعرف على شئ تعرفا صحيحا أو إذا توقع شيئا وحدث فأنه قد يبتسم. وهذا التفسير يتطلب أن الطفل لن يبتسم إلا للموضوعات البسيطة التى يستطيع إستيعابها أو فهمها وهناك من الدلائل التجريبية التى تدعم هذا التفسير .

وهناك التفسير الإيثولوجى الذى يرى فى الإبتسامة وسيلة مثل البكاء يستخدم للبقاء والتكيف فى البيئة. فكما أن البكاء يجعل القائمين على رعاية الطفل يزيلون ما يسبب البكاء فيستريح من الألم أو يحقق إشباع الحاجة التى كانت ملحة، فأن الإبتسامة تبين للقائم بالرعاية أن الطفل قد رضى وشعر بالراحة وهو ممتن لذلك، وبالتالى فهى كما قلنا رسالة يبعث بها الوليد الى القائم بالرعاية وقد يستزيد الطفل من الرعاية - وهو يفعل - عندما يبتسم لمن يقوم بها. وكما نعرف كم تكون سعادة الأم أو القائم بالرعاية عندما يرى إبتسامة الطفل الذى يرعاه. ومما لاشك فيه أن كل أم تريد ألا تفارق الإبتسامة فم طفلها أبدا .

٢/ الخوف والقلق (*الخوف من الغرباء والقلق من الإنفصال*) :

الخوف من الغرباء :

يظهر فى مرحلة سنتا المهد إنفعالان هامان سلبيان يتبلوران حول الخوف ومن ثم القلق، وهما المخاوف غير المألوفة وغير المتحكم فيها. فالأطفال المتعلقين تعلقا قويا بالقائمين على رعايتهم ربما يصبحون غير ودودين على نحو متزايد نحو الآخرين. والوعى بالآخرين الذى يظهر كخوف يسمى القلق من الغريب Stranger Anxiety والقلق من الغرباء يعتبر الإنفعال السلبى الحقيقى الأول فى حياة الطفل. وفى الغالب فأنه يتبلور فى الشهر السابع أو الثامن، وإن كانت بدايته تتباين من طفل إلى أخر. ولكن كل الأطفال الذين يظهرون هذا القلق يظهرونه فى النصف الثانى من العام الأول، ويصل هذا الخوف إلى منتهاه فى نهاية العام الأول، علما بأنه ليس كل الأطفال يظهرون الخوف من الغرباء (Ainsworth, 1973, 65)

ويتميز القلق من الغرباء بالتعبير عن الكدر Stress أو عدم السرور والمحاولات الملهوفة للبحث عن المأوى والصدر الحنون بين أحضان الأم أو القائم بالرعاية. ويتمثل فى أن بعض الأطفال فى النصف الثانى من عامهم الأول عندما يقتربون من الغرباء أو يقترب منهم هؤلاء يعبسون ويصيحون وقد يصرخون ويتشبثون بالأم أو القائم بالرعاية .

أما العوامل المؤثرة فى حجم ردالفعل نحو الغرباء فتحكمه بعض العوامل مثل خصائص الشخص الغريب، والسياق الذى تحدث فيه المقابلة، وخبرة الطفل السابقة مع الغرباء. وبصفة عامة فأن معظم الأطفال لا يظهرون رد فعل إنفعالى عنيف للغرباء إلا إذا كانوا بمفردهم. أما كانت الأم تحمل الطفل أو تمسكه أو إنه يحقق إلتصاقا جسديا بها عند ظهور الشخص الغريب فأن الطفل عادة لا يبكى ولا يصرخ، بل وربما قد يبتسم أيضا. كذلك ظهر أن الأطفال الذين يربون فى وسط جماعات كما يحدث فى بعض الثقافات أو الذين لهم أخوة أكبر منهم (فى مرحلة ما قبل المدرسة) يظهرون الخوف والقلق من الغرباء بدرجة أقل من الأطفال الذين ليس لهم أخوة قريبين من أعمارهم أو يعيشون فى أسر صغيرة العدد .

والقلق من الغرباء إذا لم يصل إلى الحدود القصوى أمر هام وله دلالة من الناحية التطورية لأنه علامة أو شاهد على التعلق القوى الصحى بين الأم والطفل. والخوف من الغرباء أمرتكيفى مادام يدفع إلى رفض الأخرين غير المألوفين الذين ربما كانوا ممن يوقعون الأذى بالطفل ولو عن غير قصد . وهو يدل أيضا على أن الأطفال يستطيعون خلال التعرض المتكرر وإستخدام الذاكرة فى تقدير الملامح الثابتة والمميزة للمحيطين بهم. ولكن القلق من الغرباء يمكن أن يخلق ضغوطا للوالدين الذين لا يفهمون لماذا يسلك الطفل على هذا النحو؟، وربما يشعر الآباء بالأحباط أو الإحراج حينما يرفض الطفل أشخاصا (أعزاء) مثل الأجداد أو الأقارب أو المقربين من الأصدقاء. ورد الفعل هذا طبيعى عند الطفل ومبرر فالغرباء هم غرباء بالنسبة له بصرف النظر عن طبيعة علاقتهم بالكبار ودلالة هذه العلاقات الإنفعالية لهم .

ويمكن أن يثار القلق من الغرباء ليس فقط بسبب التغيرات غير المألوفة. ولكن أيضا فى حالة حدوث التغيرات فى البيئات والأشخاص المألوفين. والإستجابة (القلق) أكثر من مجرد رد فعل إلى أشخاص جدد وإنما هى الإختلاف والتناقض بين الواقع والتوقع. فالطفل مع النمو الإدراكى الذى يحققه يعرف

صندوق (٣/٤)

بعض المتغيرات المرتبطة برد فعل الأطفال الغرباء

عوامل تؤدى إلى أقل ردود الفعل نحو الغرباء	عوامل تؤدى إلى أشد ردود الفعل نحو الغرباء
خصائص شخص الغريب	
- أنثى .	- ذكر .
- ودود، نشط، يقدم ألعابا .	- هادى، سلبى .
السياق الذى تحدث فى مقابلة الطفل للغريب	
- الأم أو القائم بالرعاية موجود .	- الأم أو القائم بالرعاية غائب .
- الطفل محمولا أو ملتصقا بالأم .	- الطفل بعيدا بعض الشئ عن الأم
- يبقى الغريب بعيدا .	- الغريب قريب جدا من الطفل أو فى حالة إتصال جسدى .
- بيئة مألوفة (مثل المنزل) .	- بيئة غير مألوفة (مثل العمل) .
- الطفل وحيدا ولكنه يحمل موضوعات مألوفة (بطانية أو لعبة محببة) .	
- تتصرف الأم بإرتياح نحو الغريب .	- تتصرف الأم بقلق وعدم إرتياح نحو الغريب

(From Harris, 1986, 297)

التناقضات بين الواقع وبين توقعاته الخاصة. ولذا فأن التناقضات الكبيرة تدرك كأمور غير ثابتة وبالتالى تبعث على الخوف. فرؤية الطفل لأمه تلبس زيا جديدا ومختلفا أو تضع رأسها غطاء لم يره من قبل، أو وجه والده وقد غطاه معجون الحلاقة قد تثير إستغرابه وقلقه لأن مظهر الآباء لم يتفق وتوقعات الطفل. وعلى أية حال فأن الطفل يقبل الموقف، ولذلك ربما كان من الحكمة أن نتجنب أى مظهر يمثل تغيرا كبيرا بالنسبة للطفل فى هذه السن حتى لا يكون قلقا على ما حدث للموضوعات والأشخاص المألوفة له والذى يرتبط أمنه بثباتها. وإذا ما أدرك القائمون على رعاية الطفل ذلك فأنهم يجنبونه العديد من المشكلات، وعليهم تذكر أن الطفل يكون أسعد مع النظام والثبات وما يمكن التنبؤ به فى هذه المرحلة التأسيسية من عمره .

القلق من الإنفصال :

والإنفعال السلبى الأخر والذى يظهر كمشكلة من مشكلات القلق. هو قلق الإنفصال Separation anxiety.فالأطفال ما بين سن ٨ شهور - ١٢ شهرا قد يصيحون منشغلين ومهتمين حينما ترحل أمهاتهم أو المعتنون بهم لأى فترة من الزمن ويعبرون عن ذلك بالصراخ والبحث ورفض الرعاية البديلة أحيانا ، ويصل قلق الإنفصال إلى ذروته فى سن ١٨ شهرا .

أن الأطفال يستجيبون للإنفصال عن أمهاتهم بالقلق لأنهم يقابلون بأحداث متناقضة وغير مألوفة حتى أنهم لا يستطيعون فهمها أو تصحيحها (Kagan, 1976, 91) فعندما تغادر الأم وتترك الطفل فأن مصدرا رئيسيا لسرور الطفل ولذته ورضاه وأمنه قد فقد. والدلالة الإنفعالية لهذا الرحيل هى أن الطفل لا يستطيع أن يتأكد ما إذا كانت الأم ستعود أم لا. هذا لأن إدراك دوام الأشياء ومعرفة أن الأشياء والناس يستمرون فى الوجود حتى ولوكانوا غائبين من الناحية المادية - والذى يساعد فى تحمل الطفل لنتائج الإنفصال ويخفض القلق إلى أقل درجاته - لا ينمو حتى يصل الطفل إلى سن ١٠ شهور .

والأطفال الذين لا يكونون قادرين على تحمل الأحباط أو تأجيل الأشباع ثم الذين يجعلون الإنفصال أمرا غير محتمل. وكلما كانت البيئة مألوفة للطفل كان القلق أقل فى مواقف الإنفصال. وعند سن الثانية (٢٤ شهرا) يختفى القلق ما دام الطفل أصبح أكثر إدراكا لمفهوم دوام الأشياء وأكثر تحملا للإحباط، وهو ما يؤهله للدخول إلى مرحلة الإستقلال. والتعلم الذى يدعم هذه التغيرات هو وظيفة للخبرة ونضج المخ معا .

ويرتبط قلق الإنفصال عند الطفل بأسلوب الأم خاصة إستجابتها لحاجته الجسمية والإنفعالية. وفى معظم الحالات يفترض الآباء ذوى الوعى التربوى - وهم على صواب إلى حد كبير فى هذا - أن الإستجابة لصراخ الرضيع سوف يدعم هذا

الصراخ بل وقد يؤدى إلى البكاء، خاصة بالنسبة للطفل الملحاح والذى لا يستطيع تحمل الإحباط، والعكس صحيح فالإستجابة المناسبة والصحيحة لسلوك الرضيع تزيد ثقة الطفل فى أن الأم "فى متناوله" وإستجابتها مضمونة. وكلما زادت الثقة فى الأم إستطاع تحمل غيابها أو إنفصالها القصير، وبدلا من الصراخ عندما تغادر الأم فأنه لا ينزعج ما دام واثقا من عودتها، كما إنه سوف يحييها بسعادة عندما تعود. والطفل القلق الذى لا يثق فى أن الأم ستعودإذ أنها ليست "فى متناوله" يبكى عندما تغادر ، وربما يبكى ويصرخ ويتجنبها عندما تعودكذلك .

وهناك جانب آخر من إستجابة الوالدين يتضمن الإتصال الجسدى والإرتباط العاطفى، فعلى عكس الإعتقاد الشائع من أن الأطفال "المدللين" أقل تحملا للإنفصال فأن "اينزورث" تشير إلى أن الأطفال الذين يحملون ويتلقون العاطفة خلال عامهم الأول يقل إعتراضهم على أن يوضعوا على الأرض، وهم أكثر ميلا إلى التحرك وإكتشاف البيئة خلال العام الثانى من الأطفال الذين تلقوا إتصالا جسديا أقل . (Ainsworth 1973, 69)

ويمكن للآباء أن يقللوا من قلق الإنفصال ويبقونه عند حده الأدنى إذا ما شجعو تعلق الوليد بأشخاص أخرين غيرهم داخل النسق الأسرى أو حتى خارجه، فالطفل الذى لديه إتصال إيجابى متكرر مع قائمين بالرعاية آخرين أو بدلاء سوف يشعر براحة أكثر وإنزعاج أقل حين يترك بمفرده. وعلى الرغم من أن التعلقات المتعددة أفضل للطفل الذى يتلقى من فترة لأخرى رعاية بديلة، فأن مثل هذه التعلقات ربما كانت مهددة للآباء الذين يخافون من أن علاقتهم مع أطفالهم سوف تضعف بسبب تعلق الطفل بغيرهم. وتذكر أحدى الأمهات «أنها قد شعرت بالرعب عندما إكتشفت أن إبنتها الوحيدة قد تعلقت بجليستها، وأصبحت تطلق عليها "ماما"، وأنا أعرف أنها تحب جليستها وأنا أيضا أحبها، ولكن أعتقد أن وصف "ماما" خاص بى أنا. وعلى الرغم من أن الجليسة حريصة ألا تقوم بدور الأم ولا تشجع الطفلة على أن تتفاعل معها بإعتبارها أما، بل أنها تشاركنى هذا الضيق

فأننى بدأت أشعر بشئ من عدم الأمن فيما يخص دورى. وكيف أكون أما صالحة إذا كانت بنتى الأولى والوحيدة لا تعترف بى كأم» . (Harris, 1986, 298)

ولكن الآباء عليهم أن يعرفوا أن طفلهم لن يحب أحد آخر أكثر منهما ، والطفل ذو التعلقات المتعددة القوية ربما يشعر بأنه أكثر ثقة فى نفسه من الطفل صاحب الروابط الإنفعالية المحددة. وقد سبق أن أشرنا إلى التعلقات المتعددة عند قبائل الإيف فى زائير .

٣/ الغضب :

الغضب من أكثر إنفعالات الإنسان شيوعا وأقدمها فى النشأة، حيث يتبلور إنفعال الغضب منذ منتصف العام الأول من العمر. وتصل تفجرات الغضب عند طفل المهد فى نهاية المرحلة، أى عندما يكمل عامة الثانى. وتتضمن النوبة الغضبية نشاط فج غير موجه مثل الصراخ والركل ورمى نفسه على الأرض أو أن يمسك بخناق أحد. ومن البداية نقول أن النوبات نتائج طبيعية فى السياق النمائى. فالطفل يحتاج إلى أن يعبر عن نفسه ولكنه ليس ناضجا أو مضبوطا بدرجة كافية، وليس أمامه مخارج مقبولة لهذا التعبير. وتتكرر هذه النوبات عندما يكون الطفل متعبا أو مريضا أو تعرض لإثارة زائدة أو تحت ضغط لأن يسلك حسب السلوك الموصوف، أو قد قوبل بمطلب غير واقعى، أو يعيش فى بيئة زائدة التحكم والمحدودية

والنظرة الإرتقائية للإنفعال تبين أن الطفل بإكتمال العام الأول يتكون لديه مجموعة متباينة من الإنفعالات تشمل الغضب والإشمئزاز والخوف والضيق بجانب الإرتياح والتهيج أو الإستثارية. ويكون أقواها الغضب. ويصل غضب الطفل الى غايته إذا ماأعيقت حريته أو إذا لم يستطع أن يحصل على مايريده .

هذا الإستعداد الشديد للغضب يلقى على الآباء واجبا يتمثل فى تنظيم إشباع حاجات الطفل الجسمية، وإبعاد مايمكن أن يثير غضبه وحنقه وعدم مقابلة

غضبه وثورته بغضب وثورة مماثلة، خاصة وأن العام الثانى هو العام الذى يتعلم فيه الطفل كثير من العادات الحركية والجسمية والصحية. فهو يتعلم خلال هذا العام المشى كما يتعلم الكلام ويتعلم أيضا ضبط عمليات التبول والتبرز، وفوق هذا كله يتعلم أن ينفطم عن طريقته المعتادة فى متناول الطعام، ويبدأ فى تناوله كما يفعل الكبار. كل هذه العادات والأساليب السلوكية الجديدة والمطالب النمائية المتلاحقة لايتعلمها الطفل بسهولة، ويمكن أن تجعله عرضة لتغيرات عديدة وسريعة، وتجعل من العام الثانى مرحلة إنتقال حادة. وعلى الآباء أن يتحلوا بالصبر والحكمة فى تعليم الطفل وتدريبه هذه الأشياء إذا عرفنا أن لديه إستعداد للعناد والحران .

وربما كان أفضل سلوك للآباء إزاء التفجرات المزاجية للأطفال هى أن يظهروا عدم رضائهم عنها أو الموافقة عليها. وبالتالى يتجاهلونها. وغالبا ماتنتهى النوبة بسرعة إذا ماتجاهلها الآباء خاصة إذا ما أزيل مايمكن أن يكون سببا لإثارة الغضب. وعندما تنتهى النوبة ويصبح سلوك الطفل تحت السيطرة فأن على الوالدين أن يتفاعلا مع الطفل وكأن شيئا لم يحدث. وهناك أسلوب آخر فى مواجهة غضب الطفل، وهى محاولة تجنب مايثير غضبه من البداية إذا كان ذلك ممكنا، مادامت النوبات تنتج آثارا سلبية. ولكن يلاحظ أن الوالد أو الوالدة اللذين يؤمنان للطفل مطالبه ورغباته غير المعقولة أو غير المقبولة لكى ينهى غضبه فأنهما فى الحقيقة يكافأن الإنخراط فى نوبات الغضب، وكأنهما يشجعانه على إتخاذها وسيلة لتحقيق مايريد من مطالب غير واقعية. كما أن الآباء الذين يقلدون سلوك أبنائهم ويفعلون مثل مايفعل الأطفال من صراخ بالصوت العالى فأنهم لايساعدون أبناءهم فى أن ينموا طرقا أكثر نضجا لمواجهة الإحباطات فيما بعد. ومادام الأطفال يميلون الى أن ينمذجوا أبائهم إنفعاليا فأن سلوك الآباء على هذا النحو من شأنه أن يجعل الطفل يزيد من مدة النوبة الإنفعالية ولايقلل لا من حدتها ولا من معدل تكرارها .

الفصل الخامس

الطفل فى طفولته المبكرة
(سنوات ما قبل المدرسة)

- مقدمة عن طفل ما قبل المدرسة
- النمو الجسمى والحسى والحركى لطفل ما قبل المدرسة
  - النمو الجسمى
  - النمو الحسى
  - النمو الحركى
- النمو المعرفى واللغوى لطفل ما قبل المدرسة
  - النمو المعرفى
  - النمو اللغوى
- النمو الإجتماعى والإنفعالى لطفل ما قبل المدرسة
  - النمو الإجتماعى
    - طفل ما قبل المدرسة فى أسرته
    - طفل ما قبل المدرسة مع أقرانه
    - طفل ما قبل المدرسة والمؤسسة التربوية
    - طفل ما قبل المدرسة والمؤسسة الإعلامية والتليفزيون
  - النمو الإنفعالى
    - مخاوف الطفل وكيف تنشأ
    - الغضب والعدوان عند طفل ما قبل المدرسة
    - التعرف على عواطف الآخرين وتفهمها
    - الإستطلاع الجنسى والإستمناء

الفصل الخامس

الطفل فى طفولته المبكرة
(سنوات ماقبل المدرسة)

مقدمة عن طفل ماقبل المدرسة :

نحن الآن أمام طفل مختلف تماما عن ذلك الوليد أو الرضيع الذى خبرناه فى المرحلة السابقة. فمن شاهد طفلا فى عامه الأول وإنقطع عن مشاهدته لمدة عام وشاهده بعد ذلك فى بداية عامه الثالث فسيكتشف أن هذا العام (العام الثانى) قد أحدث تغيرات إنقلابية فى الطفل جعلته يرى طفلا غير الذى كان قد رآه وعرفه فى نهاية عامه الأول. والحقيقة أن مايحدث فى غضون العام الثانى من تغيرات فى مختلف جوانب شخصية الطفل تجعله يدخل العام الثالث وهو مختلف الى حد كبير عما كان عليه من قبل. هذا مايدعو الى أن نبدأ مرحلة جديدة من المراحل النمائية مع وصول الطفل الى عامه الثالث. وكما أشرنا عند الحديث عن تقسيم فترة النمو الى مراحل أنه مع التسليم باتصال وإستمرار وإنسيابية التغيرات النمائية التى تمثل تيار الإرتقاء النفسى للطفل الى أن التغيرات تتراكم فى نقاط معينة وتتعمق التفاعلات لتظهر أساليب سلوكية جديدة وراءها أبنية معرفية جديدة تدخله فى تفاعلات إجتماعية جديدة عليه مع المحيطين به، ممايستاهل أن نتحدث عن إنتهاء مرحلة نمائية وبداية مرحلة أخرى .

فما الذى يحدث فى غضون العام الثانى يجعلنا نسلك الطفل إبتداء من عامه الثالث فى مرحلة نمائية جديدة ؟

نقول من البداية أن الطفل فى غضون العام الثانى كله ومع أخذ الفروق الفردية فى الإعتبار يكون معظم الأطفال قد تعلموا أو سيطروا على المهارات الأساسية فى ثلاث فى جوانب إرتقائية هامة فى مسيرتهم نحو النضج وهى : المشى والكلام والفطام .

فالطفل مع بداية العام الثالث يكون قد أتقن مهارة التنقل فى المكان عن طريق المشى. ولنا أن نتصور تأثير إتقان هذه المهارة فى حياة الطفل النفسية فالمشى يمكنه من الإنتقال فى المكان بأكثر مماكان يسمح له بها الحبو أو الزحف. حيث يستطيع الآن أن يكتشف البيئة المحيطة به بحرية أكثر وبقدرة أكبر وبلذة أعمق. ومالاشك فيه أن تنقل الطفل فى بيئتة وتعرفه على الأشياء يزيد من إدراكه ويزيد من رصيده المعرفى. كما أن للمشى دلالة نفسية أخرى وهى أنه يعتبر خطوة هامة فى سبيل تحقيق إستقلاله عن أمه. فالمشى يجعله متحرر نسبيا من الوجود بالقرب منها بل يدفعه الى المشى بعيد عنها أحيانا حتى يكتشف مايحيط به بحرية وبعيدا عن تعليماتها وأوامرها. كما أن الإبتعاد عن الأم هنا ليس له البعد الفيزيقى فقط بل أن البعد النفسى الإنفعالى متضمن أيضا، فالمشى يجعله أقدر على تلبية بعض حاجاته بدون الإستعانة بالأم فهو يستطيع أن يلتقط بعض ألعابه بنفسه ويضعها فى مكانها، وأن يفتح الثلاجة وأن يحصل منها على مايريد بدون مساعدة الأم .

أما الجانب الإرتقائى الآخر والهام فهو الكلام. والكلام يعنى القدرة على التعبير عن نفسه. وإذا كان الطفل ينطق بكلمته الأولى فى بداية عامه الثانى (على وجه التقريب) فأنه فى بداية العام الثالث يكون قد كون محصولا لغويا يقارب المائتين من الكلمات إضافة الى نمو قدرات التراكيب اللغوية والنحوية والإستخدامية. ويحدث - فى غضون العام الثانى - أن يكتشف الطفل الإكتشاف السحرى - الذى سبق أن أشرنا اليه عند الحديث عن النمو اللغوى فى سنتى المهد - وهو أن لكل شخص أو لكل شئ أسما وهو الآن قادر من الناحية العضوية والحركية والعضلية والعقلية على النطق بأسم هذا الشخص أو الشئ. ويكون شغوفا بربط الموضوعات بأسمائها وينطق هذه الأسماء فينمو محصوله اللغوى فى مرحلة ماقبل المدرسة نمو هائلا حتى أنه يصل فى نهاية العام الخامس وبداية السادس الى مايقرب من ألفين من الكلمات مايجعله قادرا على أن يعبر عن نفسه ليس بالإشارة أو الحركة أو الإيماءة أو تعبيرات الوجه أو البكاء كما كان فى المرحلة السابقة ولكن بلغة واضحة الى حد ما يفهمها الوالدان مما يكون له أثر كبير على فهمه لنفسه ولعلاقاته مع المحيطين به .

وأما الجانب الإرتقائى الثالث الذى يحدث للطفل فى خلال عامه الثانى ويجعله يدخل عامه الثالث على نحو يمثل نقلة تطورية إرتقائية هامة فهو أنه يفطم ويتعود أن يأكل كما يأكل الكبار. فبعد أن كان يتناول طعامه رضاعة من ثدى الأم أو من زجاجة اللبن، فأنه الآن يمكنه أن يجلس على مائدة الطعام وأن يأكل الأكلات الجافة وليس اللبن، وقد يتعلم إستخدام أدوات المائدة، وعليه أن يتعلم الإلتزام بآداب وتعاليم وقواعد الأسرة فيما يتعلق بالأكل. ومما لاشك فيه أن فطام الطفل أيضا يعد نقلة إرتقائية كبيرة فى إستقلال الطفل المادى والمعنوى عن الأم حيث أن شروط وملابسات وظروف تناوله للطعام إنتقلت من أن تكون شروطا وظروفا خاصة به الى أن تكون الشروط والظروف الخاصة بالأسرة الى حد ما ، ممايشعره أنه فى هذا الجانب أصبح شبيها بالكبار .

ولانريد أن نطيل فى هذه المقدمة التى أردنا منها أن نبين لماذا إتخذنا من العام الثالث من عمر الطفل بداية لمرحلة جديدة من عمره. ونلخص ماسبق قوله أن المشى والكلام والفطام تخطو بالطفل خطوات هامة فى سبيل الإستقلال والنضج وهو الهدف النهائى للعملية النمائية الإرتقائية . وهو ما دعا "إريك إريكسون" Erik Erikson فى نظريته عن النمو النفسى الإجتماعى الى تسمية المرحلتين الثانية والثالثة مرحلة الإستقلال ومرحلة المبادأة على التوالى. فالمرحلة الثانية وتسمى الإستقلال (أو التلقائية) Autonomy فى مقابل الخجل والشك والشعور بالعار Shame and Doubt فإذا كانت ظروفه التربوية حسنة ومواتية كانت الأولى أما إذا كانت ظروفه غير حسنة وغير مواتية كانت الثانية. وتشمل هذه المرحلة النصف الثانى من العام الثانى والعام الثالث. أما المرحلة الثالثة عند "إريكسون" فهى مرحلة المبادأة Initiation مقابل الشعور بالذنب Guilt. فاذا كانت الظروف التربوية حسنة تكون المبادأة وإلا فسيكون الشعور بالذنب وتمتد هذه المرحلة طوال الأعوام من نهاية العام الثالث حتى لعام السادس. وهكذا يرى "إريكسون" أن هذه المرحلة هى مرحلة الإستقلال والتلقائية والمبادأة إذا حسنا تربية أولادنا ووفرنا لهم المناخ الذى يسمح لهم بنمو قدراتهم وإمكانياتهم ولم يقمع سلوكهم التلقائى والطبيعى، وكنا

حريصين على ألا نجعل قوالب التنشئة الوالدية والإجتماعية أسبق اليهم من فهمنا لهم ولدوافعهم ولتفهمنا لسلوكهم الحر والمنطلق بل والطائش أحيانا .

أولا : النمو الجسمي والحسي والحركي

١- النمو الجسمي :

قبل أن نتحدث عن أهم معالم التغيرات النمائية الجسمية التى تحدث فى هذه المرحلة نشير بإشارة سريعة عن أهمية الجانب الجسمى فى النمو بصفة عامة، أى قيمة هذا الجانب بالنسبة لنمو شخصية الطفل والفرد فيما بعد. ويمكن أن نضع هذه النقطة على شكل تساؤل عن سب إهتمامنا بدراسة النمو الجسمى وجدوى هذه الدراسة. ويمكن أن نبين الإجابة على هذا التساؤل فى أربع نقاط كالآتى :

١- النمو الجسمى للطفل يجعل من الممكن إصدار سلوك جديد :

أن حدوث تغيرات جسمية معينة أمر ضرورى ومتطلب قبل أن يتعلم الطفل كيف يحبو وكيف يمشى. والتغيرات الجسمية غير الظاهرة ضرورية لقيام وتعزيز التغير السلوكى. فالوليد ذو العشرة أشهر لايستطيع أن يتخلص من فضلاته كما يفعل الكبار مهما حاول هؤلاء الآخرين لأن عضلات المستقيم الشرجى لم تصل الى نضجها الكامل بعد. وطفل السادسة لايستطيع أن يرمى كرة السلة بثبات كما يفعل الكبار - مهما حاول الآباء والمدربون - لأن التناسق العضلى والحركى لم يصل بعد الى المستوى الذى يسمح له بذلك .

٢- النمو الجسمى يحدد الخبرة :

أن مدى القدرات الجسمية للطفل ومهاراته يمكن أن يكون لها أيضا تأثير هام وإن كان غير مباشر على النمو المعرفى والإجتماعى عن طريق التأثير على تنوع الخبرات التى يمكن أن يكتسبها الطفل. فالوليد الذى لايستطيع أن يحبو يمكن فقط

الخبرات التى يمكن أن يكتسبها الطفل. فالوليد الذى لايستطيع أن يحبو يمكن فقط أن يستكشف الأشياء التى تحضر اليه أو التى يمكن أن يمد يده فيمسكها. ولكن عندما يتعلم أن يحبو أو يتعلم أن يمشى فأن مدى خبراته تتسع ويمتد الى حد كبير. وبالمثل فأن الطفل عندما يتعلم أن يركب الدراجة فأنه يوسع آفاقه عندما يكتشف جيرانه والبيئة المحيطة بالمنزل .

٣- *النمو الجسمى للطفل يؤثر على إستجابات الآخرين :*

والمهارات الجسمية الجديدة لاتغير فقط من خبرات الطفل ولكنها تغير أيضا من الطريقة التى يستجيب بها الناس المحيطين بالطفل له. فالاباء يستجبون للطفل الذى يستطيع أن يحبو بطريقة مختلفة عن الطفل الذى لم يستطع أن يحبو بعد، فأنهم يقولون كلمة «لا» لمن يحبو بدرجة أكبر، ويضعون الأشياء بعيدا عن متناول يده، أو أن يقيدوا حركته بشكل أو بآخر. مثل هذه التغيرات فى النمط التفاعلى بين الوالدين والطفل ربما كان لها تأثيرات مباشرة أو طويلة الآجل أو الأثنان معا على النمو الإنفعالى والإجتماعى للطفل فيما بعد .

بل أن توقعات الكبار من الأطفال الصغار تتأثر أيضا بحجم الطفل وشكله وجاذبيته الجسمية ومهاراته الحركية. فالأطفال حسنى الشكل والمنظر والمتناسقين فى أجسامهم أو ذوى الأجسام المشوقة والوسامة فى وجوههم يعاملون بشكل مختلف عن الأطفال الآخرين غغير الجذابين فى منظرهم وأجسامهم أو صغار الجسم بالنسبة لأعمارهم أو ثقيلى الحركة. كذلك فأن الصغار والكبار على السواء يتحيزون لبعض الأنماط الجسمية، وبمصطلحات "شيلدون" التى قدمها عام ١٩٤٠ فأن النمط الأكثر تفضيلا، بصفة عامة هو المفتول العضلات والذى أسماه "شيلدون" النمط الميزومورفى Mesomorphy والنمط متوسط التركيب، أما النمط خارجى التركيب أو الإكتومورفى Ectomorphy وداخلى التركيب أو الإندومورفى Endomorphy فهما أقل تفضيلا عند الصغار والكبار على السواء، إذن فالفروق الفردية فى الأنماط الجسمية أو فى سرعة النمو يمكن أن يكون لها تأثيرات عميقة على خبرات الطفل المبكرة .

٤- النمو الجسمى للطفل يؤثر على مفهوم الذات :

أن للصفات الجسمية والمهارات الحركية تأثير كبير على مفهوم الطفل الذى بدأ يتكون عن ذاته. فصورة الجسم عند الطفل والتى هى جزء من مفهومه العريض عن ذاته ليست ببساطة إنعكاس مباشر لحقيقة ملاحظة، ولكنها نموذج داخلى تشكل من مختلف العناصر بما فيها الخبرة المباشرة وماسمعه الطفل من الآخرين وتعليقات وتقييمات المحيطين به خاصة فى السنوات الأولى المبكرة. ومثل كل النماذج الداخلية فأن صورة الجسم ما أن تتكون فأنها تكون صعبة التغيير نسبيا. وإختيار الطفل للأنشطة وسلوكه فى المواقف الإجتماعية وإحساسه بالإستحقاق والجدارة يحتمل أن تتأثر خلال الطفولة والمراهقة وحتى فى الرشد بصورة الجسم لدى الفرد. وصورة الجسم التى تتكون فى الطفولة ليست بالضرورة أن تكون مطابقة للواقع ولكنها قناعة عند الطفل يكونها عن نفسه من تقييمات الآخرين ويسلك على أساس هذه القناعة وليس على أساس معطيات الواقع. (كفافى ، النيال ١٩٩٥)

الطول والوزن ونسب الجسم :

ينمو الطفل فى هذه المرحلة من حيث الطول والوزن وإن كان معدل النمو أقل مما حدث فى مرحلة المهد. فالطفل يحقق النسب الأتية من مجموع نموه الجسمى الكامل .

العمر بالسنوات	نسبة النمو
العام الثانى	يحقق الطفل ٢٥٪ من نموه الجسمى العام
العام الرابع	يحقق الطفل ٤٠٪ من نموه الجسمى العام
العام السادس	يحقق الطفل ٤٢٪ من نموه الجسمى العام

جدول (١/٥)

النسب التى يحققها الطفل من النمو الجسمى فى طفولته المبكرة

فاذا كان قد حقق ٤٠٪ من نموه الجسمى العام فى الأربع سنوات الأولى فأنه مابين العامين الرابع والسادس يحقق ٢٪ من المجموع العام للنمو الجسمى. فبعد فورة النمو الجسمى التى تحدث فى المرحلة الجنينية وفى مرحلة المهد يبطئ النمو

الجسمى ليفسح المجال لجوانب أخرى من النمو لتتصدر المسرح ثم يستأنف النمو الجسمى فورته وثورانه مرة أخرى فى مرحلة البلوغ وبداية المراهقة .

يدخل الطفل هذه المرحلة وطوله حوالى ٨٥ سم ووزنه حوالى ١٢-١٣ كيلوجراما ويكون النمو فى العام الثالث أسرع من بقية أعوام هذه المرحلة. ولكن النمو الجسمى فى هذه المرحلة إذا كان يتسم بالبطء فهو يتسم بالثبات وبالزيادة المنتظمة مماكان يحدث فى المرحلة السابقة. ويزيد الطفل سنويا بمقدار ٧-٨ سم ليصل فى نهاية هذه المرحلة (٦ سنوات) الى ١١٠,٧ سم للبنين و ١٠٩,٨ سم للبنات حسب بيانات وزارة الصحة المصرية. ويزيد فى وزنه ٢ كيلوجرام كل عام تقريبا ليصل فى نهاية هذه المرحلة (٦ سنوات) الى ١٩,٣ كيلوجراما للبنين و ١٨,٨ كيلوجراما للبنات حسب بيانات وزارة الصحة المصرية .

وتكون معظم الزيادة فى الوزن لحساب العضلات والعظام. فالطفل فى هذه المرحلة يفقد الدهون فى جسمه ويظل على هذا النحو حتى سن المراهقة. ويزيد البنون فى وزنهم على البنات حوالى نصف كيلوجرام كما يزيدوا عليهن طولا بمقدار ١ سم فقط. وتظل الزيادة فى الوزن والطول للبنين على البنات حتى سن الحادية عشر حينما تنقلب الأية ويزيد وزن البنات وطولهن على البنين .

يحدث النمو الحسى فى هذه المرحلة فى معظمه فى السيقان والجذع، كما يتسطح البطن فى هذه المرحلة أيضا. ويصبح الطفل أكثر رشاقة. فعلى الرغم من أن طفل الثالثة لازال أقرب الى أن يكون قصير القامة و«مدكوك» Squat and Compact فأنه فى سن الخامسة أو السادسة يبدو أكثر رشاقة سواء عند البنين أو البنات، ويبدون بأرجلهم الطويلة وأذرعهم الطويلة أيضا وكأنهم يقتربون بنسب الجسم هذه الى هيئة الأطفال منهم الى هيئة الرضع وأطفال المهد. كذلك فأن أطفال ماقبل المدرسة لديهم درجة أكبر من القابلية للحركة من أطفال المهد على الأقل بسبب أن الجزء الأعلى من جسمهم لاينمو بنفس درجة الجزء الأسفل فتتضاءل نسبة الجزء

الأعلى الى نسبة الجسم كله مما يخفض مركز الجاذبية فى الجسم ويجعل حفظ التوازن أيسر على الطفل .

٢- *النمو الحاسى :*

البصر :

تأخذ وظيفة الإبصار - شأنها شأن بقية الوظائف - فى النمو خلال سنوات ماقبل المدرسة، فالحفرة فى العين Fovea وهى المنطقة من الشبكية التى تكون الرؤية فى أقوى درجاتها لم تنضج بعد بالكامل، حيث يكتمل نضجها فى سن السادسة أو السابعة. ولذا كان من المتوقع أن تكون قوة الإبصار عند الطفل ماقبل المدرسة طوال المرحلة تقريبا غير مكتملة. ومعظم الأطفال الذين هم أقل من سن السادسة لديهم طول نظر على نحو طبيعى. ولأن طول النظر يجعل من الصعب التركيز على المواد القريبة فأن الخط الكبير يكون ضروريا عند بداية تعليم القراءة حتى نتجنب إجهاد العين. ويوصى معظم المربين أن يفحص الأطفال عيونهم قبل دخول المدرسة على أن يشمل الفحص قصر النظر وإجهاد العين وتقدير دقة الإبصار عن طريق التعرف على الحروف، وكذلك فحص الرؤية الثنائية Binocular Vision وعمل العينان معا . ويرى بعض أطباء العيون أن ١-٣٪ من الأطفال فى سن ماقبل المدرسة تتطلب حالة الرؤية عندهم أن يستخدموا نظارات طبية. وقد تنطبق هذه النسبة على معظم المجتمعات بل قد تزيد فى المناطق الحارة والمناطق الصحراوية. وعلى أية حال فأن طفل ماقبل المدرسة في حاجة الى فحص عينيه وقوة إبصاره قبل إلتحاقه بالمدرسة الإبتدائية .

وعند سن الخامسة أو السادسة يكون الأطفال فى مهارة تقارب مهارة الراشدين تقريبا فى إحداث التآزر بين حواس اللمس والرؤيا والسمع. ومع النضج تحدث تحولات فى التفضيلات الإدراكية. فأطفال الثالثة والرابعة من العمر يفضلون أن يكتشفوا الموضوعات غير المألوفة باللمس بينما يعتمد طفل الخامسة والسادسة على البصر فى آداء هذه المهمة الإدراكية. وخلال تحليل سلوك حل المشكلة إتضح أن

أطفال الثالثة والرابعة يعطون إنتباها أكثر الى لون الموضوع وحجمه بينما طفل السادسة مثله مثل الكبار يركز على الشكل. والأطفال الأكبر أيضا نجد لديهم بعض الخصائص السلوكية الشبيهة بتلك الموجودة عند الكبار فهم يتدبرون الموضوعات والمهام برؤية أكثر وبدرجة أكبر نسبيا من المنهجية النظامية من الأطفال الأصغر. ويتعلمون كيف يتجنبون أو يتخلصون من التحريفات الإدراكية للبيئة. كما أن سعة الإنتباه أو مداه Attention Span وهى المدة من الزمن الذى يظل الطفل فيها مركزا إنتباهه على نشاط معين تزيد خلال هذه المرحلة .

(White, et. al, 1964, 359-364)

ويتحسن نمط الإدراك طوال المرحلة. ويحقق الطفل فى هذا المجال إنجازا جيدا ، فهو يتعرف على الأشياء والأشكال ولو تغير وضعها أو حدث تغيير فى بعض أجزائها. وتبدو هذه القدرة وكأنها إمتداد للقدرة الإدراكية الخاصة بثبات الموضوع Object-Constancy التى تنمو فى سنتى المهد. وعلى الرغم من أن ثبات الموضوع يخدم الأطفال جيدا فى جوانب نموهم وفى تكيفهم فى البيئة بشقيها الفيزيقى والإجتماعى، فأنه يكون عائقا لهم عندما يتعلمون كيف يميزون بين حروف الهجاء . (Gibson, E. 1963)

ويتعرض عدد قليل من أطفال ماقبل المدرسة لصعوبات إدراكية. وترتبط هذه الصعوبات فى معظمها مع الإعاقات الحسية. وتعتبر التأثيرات قبل الولادية مسئولة عن كثير من هذه الإعاقات، فهى مسئولة مثلا عن حوالى نصف حالات العمى عندالأطفال. وبعد الولادة فأن الإصابة والمرض الأسباب الأساسية للإعاقة البصرية. ويولد الأطفال العميان بنفس الإمكانيات الحركية التى عند الأطفال المبصرين، ولكنهم قد لايجدون تشجيعا كافيا يثير دوافعهم من المحيطين بهم، لأنهم بصفة عامة يبقون غير واعين بالألعاب المسلية والموضوعات الأخرى فى بيئتهم. والقائمين على رعاية الطفل يمكن أن يشجعوا الأطفال العميان أن يتحركوا فى بيئات آمنة، وأن يستفيدوا أقصى إستفادة من حواسهم الأخرى. ويمكن أيضا

للقائمين على رعاية الأطفال العميان أن يترجموا الأحداث البصرية الى خبرات يستطيع الأطفال العميان أن يفهموها .

السمع :

أن حاسة السمع تنمو جيدا فى الطفولة المبكرة. وحاسة السمع هامة جدا بصفة خاصة فى سنتى المهد وسنوات ماقبل المدرسة بسبب دورها فى إكتساب اللغة. ولذا فان العديد من الاطفال الصم لايعانون إلا من مشكلات سمعية، وحينما تتحسن حالة السمع لديهم تتحسن قدراتهم اللغوية. وأكثر الإختلالات أو الأمراض التى تصيب السمع فى هذه السن هو إلتهاب الأذن الوسطى المزمن Otitis Media * حيث يسبب فقدان السمع فى كثير من الحالات. وتظهر أعراض هذا الإلتهاب على هيئة إحساس بالألم خلال المص أو المضغ ودرجة الحرارة المرتفعة والغدد اللمفية المتورمة فى الرقبة. وقد يشد الأطفال الأذن أو يدعكونها فيها مما يضاعف الألم مما يدفعهم الى حكها بأيديهم. وأطفال المهد وماقبل المدرسة وهم أكثر عرضة من غيرهم للإصابة بهذا الإلتهاب لأن قناة إستاكيوس لديهم تكون أوسع وأقصر وتأخذ وضعا أفقيا أكثر مما هى عند النضج، ومن هنا يسهل على البكتريا أن تهاجم هذا العضو عند الأطفال الصغار ومنها تنتقل الى الأذن الوسطى .

الذوق والشم واللمس :

تنمو حاسة اللمس الى درجة كبيرة منذ الميلاد ، والتى تكون عندها جاهزة للعمل وعلى درجة ملحوظة من الكفاءة ولكنها تستمر فى النمو وفى آداء وظيفتها بدرجة أكبر فى مرحلة ماقبل المدرسة لتوفر للطفل الكم الهائل من المعلومات عن

---

* إلتهاب الأذن الوسطى هو أكثر أسباب إعاقة السمع إنتشارا، وقد ينشأ عن إلتهاب الجيب وإصابة الجزء العلوى من الجهاز التنفسى أو من ظروف تثير الحساسية. والتهاب الأذن الحاد شائع الحدوث عند الأطفال الصغارنتيجة لعدوى أو لإصابة فيروسية أو بكتيرية تنتشر من البلعوم الأنفى عن طريق قناة إستاكيوس الى الأذن الوسطى، وهى حالة خطرة قد تؤدى الى خراج أو تجمع صديدى موضعى فى الدماغ. وتؤدى الى فقدان السمع والدوار أو الإلتهاب السحائى. (جابر، كفافى، الجزء الخامس، ٩٩٢، ٢٥٦٢)

العـالم. كـمـا أن حـاسـتى الذوق والشم تكونان كـاملتـا النمـو فى سنوات مـاقـبل المدرسة. وعلى أيه حال فأن حاسة الذوق عند أطفال مـاقبل المدرسة أشد مماهى عليه عند الكبـار بسـبب وجـود براعم التـذوق Taste Buds الإضـافـيـة فى الزور وداخل الوجنات .

٣- النمو الحركى :

يستمر النمو الحركى فى التقدم فى مرحلة ماقبل المدرسة، ويحقق الطفل فى هذه المرحلة قـفـزات هائلة فى هذا الجـانب، ومن الأوصـاف التى يمكن أن يوصف بـهـا الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة أنه كائن متحرك، ويصعب بالفعل أن نجد الطفل السوى والذى لايشكو علة أو مرضا فى هذه المرحلة العمرية وهو يجلس ساكنا هادئا

ومن أول مظاهر التـقـدم فى النمـو الحـركى فى هذه المرحلة تحـقـيق الطفل السيطرة على الحركات التى تستخدم عضلات الذراعين والفخذين. والطفل قد تعلم المشى فى المرحلة السـابقة، ولكنه فى هذه المرحلة يجرى ويقـفـز ويتـسلق ويكتـسب القدرة على التوجيه المكانى ومن مظاهر التقدم الحركى أن الحركات التى تعلمها فى سنتى المهد يزيد إتقانها وآدائها بدقة ومهارة أكبر. فهو إذا كـان قد تعلم المشى فى غضون العام الثـانى فـأنه فى العـام الثـالث والرابع يمشى بخطوات ثـابتـة ولايصطدم بقطع الأثاث. ومن المظاهر الأخرى فى التـقـدم الحـركى أن يحـدث التـخـصص فى السلوك الحركى فبعد أن كان يميل بكل جسمه ويدفعه الى الأمام لكى يرمى الكرة فى المرحلة السـابقة مثلا فأنه الآن فى هذه المرحلة يحرك يديه فقط مع ثبات جسـمـه لكى يرمى الكرة .

ويحـاول الطفل فى هذه المرحلة تجـريب يديه الأثنين ثم يبـدأ فى تـفـضـيـل أحداهما. ويرتبط هذا التـفضيل بنشاط النصفين الكرويين فى المخ وسيطرة أحدهما على الآخر. ويعتمد إتقان الطفل لمهارة يدوية معينة على فرص التدريب التى تتاح له سواء بصورة قصدية أو بصورة غير قصدية .

كما تبدأ الفروق بين الجنسين فى السلوك الحركى فى الظهور. وهنا يظهر أثر الثقافة وتحديدها للأدوار الخاصة بكل جنس وهو مانسميه التنميط الجنسى Sexual Typing فالبنون يميلون الى التعبير العضلى العنيف كألعاب الكرة والمصارعة والجرى وكل الألعاب التى تستخدم العضلات الكبيرة وتحتاج الى مجهود وقوة بدنية، بينما تميل البنات الى اللعب الذى يتطلب الدقة والمهارة والترتيب مثل الرقص الإيقاعى ومثل لعبة الحجلة التى تحتاج الى قفز وأن كان قفزا برجل واحدة وفيه الدقة والرشاقة بخلاف قفز الأطفال الذكور الذى يعبر عن طاقة جسمية بدون ضوابط مثلما يحدث فى لعب البنات. وسوف تتجسم هذه الفروق بشكل أكبر فيما بعد فى مرحلة سنوات المدرسة الإبتدائية .

ثانيا : *النمو المعرفى واللغوى لطفل ماقبل المدرسة*

أ - *النمو المعرفى*

(١) بعض الملامح الأساسية للنمو *العقلى* فى سنوات ماقبل المدرسة :

يحدث تطور كبير فى الجانب العقلى للطفل فى هذه المرحلة، فلم يعد النشاط العقلى قاصرا على الإدراكات الحسية ومايتبعها من سلوك حركى، وإنما تظهر بعض العمليات العقلية العليا وسنشير الى مظهرين من مظاهر النمو العقلى فى هذه المرحلة وهما : التخيل وإدراك الزمن ثم نتحدث عن جهود "بياچيه" فى الإرتقاء المعرفى .

التخيل :

بعد أن كانت العملية العقلية التى يمكن تبنيها بوضوح عند الطفل فى سنتى مهدة هى التذكرنجد أن العملية العقلية العليا الظاهرة فى هذه المرحلة هى التخيل. وهناك فرق بين التذكر والتخيل. فالتذكر هو إسترجاع خبرة مرت بالفرد، أما التخيل فأن الفرد يضيف من عنده الى الواقع. والتخيل له أساسه الحسى أيضا. والتخيل فى هذه المرحلة تخيل بصرى بمعنى أنه يعتمد على الصور البصرية. وهذا

النوع من التخيل يختلف عن التخيل الذى سيمارسه فى المراحل التالية، وهو التخيل المعتمد على الألفاظ وليس على الصور البصرية .

وإنبثاق قدرة الطفل على التخيل دلالة على إرتقائه درجة فى سلم النمو العقلى، فهو عندما يتخيل فأنه يبدأ من الواقع ولكنه يضيف اليه من عنده. فاذا رأى سيارة تصدم شخصا وتلقيه أرضا فأنه يروى للآخرين أنه رأى سيارة تصدم شخصا فاذا بالشخص يطير فى الهواء ليسقط من أعلى الى الأرض، وهذه الخاصية - خاصية التخيل - تؤثر فى لعب الطفل. ويسمى لعبه فى هذه السن «اللعب الإيهامى» وهو أن يتخيل نفسه أثناء لعبه قائد طائرة إذ تجول فى حجرته، وإذا وضع بعض المكعبات بعضها فوق بعض فأنه مهندس معمارى كبير. والتخيل هنا يبدأ من الواقع ولكنه لايلتزم بأى قيود. وهو تخيل يعكس إنطلاق بعض القوى الجسمية والعقلية للطفل ومن ناحية أخرى يعوض عجزه عن أن يفعل مايفعله الكبار

إدراك الزمن :

لايزال هناك قصور فى إدراك البعد الزمنى عند الطفل فى بداية هذه المرحلة. فهو لايدرك تماما عناصر الزمن المتسلسلة. والممثلة فى الماضى والحاضر والمستقبل، ولايدرك العلاقة بينها. فهو لايعيش فى بداية المرحلة إلا فى حاضره فالماضى خبرات عاشها وقد يخلط بينها وبين مايحدث فى الحاضر، كما أن المستقبل لايعنى له شيئا. ويترتب على ذلك أنه لايفهم كثيرا معنى التأجيل والإنتظار. فهو فى بداية هذه المرحلة طفل آنى له حاجات يريد إشباعها وتأجيل الإشباع لديه يساوى رفض الإشباع ولذا يحدث التأجيل نفس درجة الإحباط التى يسببها الرفض ولكن مع التقدم المعرفى والإنفعالى والإجتماعى للطفل فأنه يستطيع أن يدرك وحدات الزمن وأن يشير الى الماضى والى المستقبل .

(٢) جهود بياچيه فى توضيح الإرتقاء المعرفى لطفل ماقبل المدرسة :

لاأحد جعلنا على وعى بما يحدث فى الجانب المعرفى لأطفالنا ولطريقة تفكيرهم مثلما فعل العالم السويسرى "چان بياچيه" الذى وصف كيف يرتقى النمو المعرفى للطفل من المرحلة الحسية الحركية التى سادت فى مرحلة المهد - كما ذكرنا فى الفصل الرابع - الى المرحلة التصورية التى تعتمد على الزمن والتى تبدأ من نهاية العام الثانى الى مرحلة المراهقة وهو يقسم هذه المرحلة التصورية بدورها الى أربع مراحل فرعية هى :

- **مرحلة ماقبل المفاهيم** Preconceptual Phase
  وتبدأ من نهاية السنة الثانية الى السنة الرابعة
- **المرحلة الحدسية** Intuitive Phase
  وتبدأ من نهاية السنة الرابعة الى السنة السابعة
- **مرحلة العمليات المحسوسة** Concrete Operations Phase
  وتبدأ من نهاية السنة السابعة الى السنة الحادية عشر
- **مرحلة العمليات الصورية او الشكلية** Formal Operations Phase
  وتبدأ فى نهاية السنة الحادية عشر

وهذا يعنى أن مرحلة الطفولة المبكرة إذا تحدثنا باللغة السيكولوچية أو مرحلة ماقبل المدرسة إذا تحدثنا باللغة التربوية التعليمية النظامية تغطى مرحلة ماقبل المفاهيم والجانب الأعظم من المرحلة الحدسية وسيكون حديثنا شاملا للتغيرات والتحولات التى تحدث خلال المرحلتين ماقبل المفاهيم والحدسية من خلال ماقدمه "بياچيه" لفهم تفكير الطفل وكيف يتطور .

وأحيانا مايطلق العلماء على مرحلة ماقبل المفاهيم والمرحلة الحدسية أسم مرحلة ماقبل العمليات Pre-operational Stage على إنهما مرحلتان تسبق تكوين العمليات سواء المحسوسة أو العيانية Concrete، الصورية أو الشكلية Formal .

ويميز مرحلة ماقبل العمليات على سابقتها (الحسية الحركية) أن الطفل يبدأ فى التعامل مع الرموز وهذه القدرة تتسع فى سنوات ماقبل المدرسة. وتكون الصورة

المعرفية الأساسية للطفل فى مرحلة ماقبل المدرسة - مقارنة بالوليد فى سنتى المهد - هى تخيل الممكنات Imagine the Possibilities. كذلك فأن الطفل يستطيع الآن أن يستخدم الكلمات للإشارة الى الأشياء والأشخاص والأحداث التى ليست حاضرة أمامه فى نفس اللحظة. وبعد أن كان لايتكلم أو يخبر إلا الواقع والحاضر فأنه الآن يستطيع كما قلنا أن يميز وحدات الزمن من ماضى وحاضر ومستقبل. ويزدهر اللعب الإيهامى أو الإدعائى Fantasy and Pretend Play فى هذه السن. والمكعبات يمكن أن تحل محل التليفون أو تصلح كعربات قطار. وبعض الأطفال يخترعون أصدقاء خياليين ويصنعون عالما من خيالهم. وعلى الرغم من أن الآباء ربما يكونوا قلقين بشأن شطحات الخيال هذه إلا أن هذه الإستخدامات التخيلية للقدرة الرمزية تسهم فى النمو المعرفى والإجتماعى للطفل .

ولكن مازال عقل الطفل محدودا إذا ماقورن بعقل الطفل الأكبر لأن عقل الطفل الصغير مازال مقيدا بقيود تفكير ماقبل العمليات الى كشف عنها "بياچيه" وأطفال ماقبل المدرسة أكثر تحررا من الحاضر المباشر والآنى من أطفال المهد ولكنهم مازالوا متأثرين الى حد كبير بادراكاتهم ومن هنا ينخدعون بسهولة بمظاهر الأشياء أو بما يظهر لحواسهم وإدراكاتهم. ويمكن أمن نصور على نحو جيد هذا الإعتماد على الإدراكات بتأمل تجارب وإختبارات "بياچيه" الخاصة بالقدرة على الإحتفاظ أو البقاء Conservation والتمركز حول الذات Egocentrism والصعوبات الخاصة بالتصنيف Classification .

مشكلة الإحتفاظ :

من أهم أوجه الفهم التى ينبغى أن ينميها الطفل حول العالم هو مفهوم الإحتفاظ أو البقاء. وهى إمتداد وتطوير لفكرة دوام الأشياء التى إكتسبها الطفل فى المرحلة السابقة وفكرة الإحتفاظ تشير الى أن النسب الخاصة بالشئ أو بالمادة لاتتغير عندما يتغير مظهرها الخارجي بطريقة صناعية ما. والتجارب الكلاسيكية التى أجراها "بياچيه" فى هذا الصدد عرف بعضها بتجارب الماء والأوعية. فقد كان

"بياچيه" يأتى بمقدارين متساويين من الماء فى كوبين متشابهين وبهذا يبدو منسوب الماء فى كلا الكوبين واحدا. وكان يطمئن على موافقة الطفل وإستجابته الى أن مقدار الماء فى الكوبين متساو، ثم يصب أمام الطفل مافى أحد الكوبين فى كوب ثالث أقصر وأعرض فى قاعدته من الكوبين الأوليين فيبدو أن منسوب الماء فيه أقل إرتفاعا. وكان الباحث يتوجه بالسؤال الى الطفل أى الكوبين به ماء أكثر الكوب الأول الأطول أم الكوب الآخر الأقصر والأعرض قاعدة. عندما كان الباحث يتوجه بهذا السؤال الى الأطفال فى أعمار الثالثة والرابعة والخامسة كانوا يجيبون بأن الكوب الأطول به ماء أكثر مع إنه رأى منسوب الماء واحدا فى الكوبين قبل عملية الصب وذلك لأن الطفل لازال لديه فى هذه السن نقص فى فهم حقيقة أن حجم الماء يبقى نفس المقدار رغم التغير الذى حدث فى الشكل الذى إتخذه السائل طبقا لحجم وشكل الكوب الذى صب فيه .

وهناك تنويعات أخرى لهذه التجربة مثل تجربة كرة الصلصال. فلو عرضنا على طفل الثالثة أو الرابعة كرتين متساويتين من الصلصال فهو يدرك تساويهما. فاذا بططنا إحداهما وحولناها الى قرص دائرى فهو غالبا يدرك هذا القرص باعتباره أكبر حجما من الكرة لأنه يمتد فى المكان أكثر من الكرة. ولكن فى سن السادسة أو السابعة تكون إستجابة الطفل أن مقدار الماء فى الكوبين الطويل والقصير متساويين، وأن حجم الكرة الصلصال يتساوى مع حجم القرص الدائرى ويستطيع أن يبرر أن إتساع قاعدة الكوب يعوض قصره، وأن إمتداد القرص يعوض السمك القليل للقرص .

ولكن كيف يخدع طفل ماقبل المدرسة بالمظاهر؟

أن "بياچيه" يجيب على هذا التساؤل بقوله أن الطفل فى هذه المرحلة غير قادر على أن يمارس التفكير المتسم بعدم التمركز Decentration بمعنى القدرة على التركيز على بعدين أو أكثر للمشكلة فى وقت واحد. فلو تأملنا العمل المتطلب فى هذه التجارب، نجد أنه فى تجربة الماء والأكواب عليه أن يركز على الإرتفاع والعرض

فى وقت واحد، وأن يعرف أن العرض الزائد فى الكوب القصير العريض يعوض القصر أو نقص الطول والأطفال يفكرون فى مرحلة ماقبل العمليات عن طريق إنخراطهم فيما يسميه "بياچيه" التمركز Centeration وهو الميل الى التركيز Fo-cus على جانب واحد من المشكلة فهم يركزون على الإرتفاع وحده ويستنتجون أن الكوب الأطول يحوى سائلا أكثر، أو قد يركزون على العرض ويستنتجون أن الكوب العريض القصير به ماء أكثر. وبعبارة أخرى فأن طفل ماقبل المدرسة يفكر بأسلوب إحادى، أو أن له عقلا ذو إتجاه واحد، فهو ربما يجد من الصعب عليه فهم أن الفرد يمكن أن يحب شخصا وأن يغضب من هذا الشخص فى نفس الوقت .

والإسهام الثانى للنجاح فى الأعمال المتضمنة فى تجارب الإحتفاظ هو المقلوبية أو المعكوسية Reversibility وهى العملية العقلية التى تعنى الإبقاء أو إعادة الفعل. أن الأطفال الأكبر غالبا مايبدون أنهم يفهمون المقلوبية، وهذا الفهم هو الذى يساعدهم على تقديم الإجابة الصحيحة فى التجارب ، لأنهم يفترضون عكس أو مقلوب العمل الذى شاهدوه وهو صب الماء من أحد الكوبين المتشابهين إلى كوب أقصر وأعرض فأذا ما أعيد العمل وأعيدت الماء من الكوب الأقصر إلى الكوب الأول فيعود منسوب الماء متساويا فى الكوبين المتماثلين هذا عن الطفل الكبير الذى لا يقل عمره عن سبع سنوات. أما الطفل قبل هذا السن فأنه لن يفهم خاصية المقلوبية بعد، أى أن تفكيره يتسم باللامقلوبية Irreversibility .

أن الطفل عندما يفكر بأسلوب ما قبل العمليات بفشل فى البرهنة على فكرة البقاء أو الإحتفاظ لأن لديهم صعوبات فى صياغة التحولات صياغة مفاهيمية، أو عمليات التغير من حالة إلى حالة كما فى حال صب الماء من كوب إلى أخر. وكنتيجة لذلك يسمى التفكير قبل العملياتى أحيانا بالتفكير الساكن Static Thinking .

وأطفال الفكر قبل العملياتى لا يفهمون مفهوم الإحتفاظ وذلك بسبب أنهم مندمجون فى التمركز والفكر اللامقلوبى والفكر الساكن. أن الطفل الأكبر الذى يمر

بمرحلة العمليات العيانية (طفل المدرسة الإبتدائية) يسيطر على عملية فك التمركز Decentration والمقلوبيـة والفكر التـحـولى Transformational thought. والإجابة الصحيحة للأعمال الإحتفاظية تعتمد على المنطق والعقل وليس علي الإدراكات الحسية. وهذا هو الفرق الجوهرى بين أسلوب تفكير طفل ما قبل العمليات وطفل العمليات. ولذا فأن طفل التاسعة أو العاشرة يجيب بسهولة على الأسئلة الخاصة بهذه التجارب بل قد يسخر من سذاجتها .

التمركز حول الذات :

إعتقد "بياجيه" أن الفكر العملياتى يتضمن التمركز حول الذات، وهو ميل الطفل إلى رؤية العالم من زاويته هو أو من منظوره الشخصى، وليس ذلك فقط بل أن لديه صعوبة فى التعرف على وجهات النظر الأخرى. وهناك تجربة مشهورة توضح ما يذهب إليه "بياجيه" وهى تجربة تتضمن عرض ثلاث نماذج من الجبال على منضدة حولها ثلاثة كراسى يجلس الطفل على واحد منها. فى أحد الجوانب وعلى جانب أخر توجد دمية تجلس على كرسى أيضا ويطلب من الطفل أن يصف الجبال من الزاوية التى ترى الدمية الجبال منها. وكانت إجابات أطفال ما قبل المفاهيم تكشف عن أنهم كانوا يصفون الجبال من الزاوية المواجهة لهم هم أى من وجهة نظرهم وليس كما طلب منهم. وأطفال هذه المرحلة معلوماتهم ورغباتهم هى نفس معلومات ورغبات الكبار (Ruffman & Olson, 1989, 605) فأذا رغب طفل الرابعة أن يذهب الى مدينة الملاهى تصور أن والده أو والدته أيضا يرغبان فى زيارة مدينة الملاهى على الرغم مما قد يكون سمعه من إنشغالهما .

صعوبات التصنيف :

أن القيود التى تتمثل فى الإعتماد على الإدراكات تظهر عندما يطلب من الأطفال أن يقوموا بعمليات تصنيف. فعندما يطلب هذا من طفل الثالثة والرابعة يفشلون فى ذلك ويظهر ذلك فى تغير محك التصنيف من لحظة إلى أخرى أما الأطفال الأكبر فى نفس هذه المرحلة (مرحلة ماقبل العمليات) فأنهم يستطيعون

تصنيف الأشياء إلى مجموعات بطريقة منهجية نظامية، حيث يتم التصنيف على أساس الشكل أو الوظيفة أو بعض أبعاد أخرى من التشابه.

والصعوبات التى قد يقابلها بعض أطفال هذه المرحلة خاصة بالفئات -Class es والفئات الفرعية Subclasses والعلاقة بين الكليات والأجزاء. فأذا كان أمامنا مجموعات من الخرزات الخشبية معظمها بنى اللون وقليل منها أبيض. فأن أطفال ما قبل المفاهيم يجيبون إجابات صحيحة إذا ما سئلوا عما إذا كانت الخرزات كلها خشبية أم لا؟ وعما إذا كانت الخرازات البنية أكثر من الخرازات البيضاء أم لا؟ بمعنى إنهم يستطيعون إدراك الفئة الكلية (خرزات خشبية) والفئتين الفرعيتين (الخرزات البنية أم الخرزات الخشبية؟ أى أيهما أكثر البنية أم الخشبية؟ فأنهم لا يستطيعون أن يربطوا الفئة الكلية مع أجزائها فى نفس الوقت، أى أنه ينقصهم ما يسميه "بياجيه" مفهوم تضمين الفئة Class inclusion أو الفهم المنطقى أن الجزء متضمن فى الكل. وهنا يركز الأطفال على الملامح الأكثر بروزا أو اللافتة للنظر فى المواقف (الخرزات البنية). وهكذا يخدع الأطفال بالمنظر أو يحكمون بالمظهر (حكم مبنى على الإدراك الحسى أكثر منه على المنطق) .

إنتقادات موجهة إلى نتائج بياجيه :

على الرغم الشهرة الواسعة والتأثير الدامغ الذى خطبت به نتائج بياجيه حول النمو المعرفى ليس لطفل ما قبل المدرسة فقط ولكن للأطفال عموما فأن موجة من الإنتقادات وجهت إلى أعمال "بياجيه" ونتائجه بدأت فى أوائل السبعينات (Rochel gelmen, 1972) ثم خفتت ثم عادت فى أواخر الثمانينات والتسعينات Lewis & Osborne, 1990; Hala Chandler & Fritz, 1991; Waxman Hatch, 1992

ويمكن تلخيص آراء "بياجيه" عن التطور المعرفى لأطفال هذه المرحلة كالأتى قبل أن نعرض لوجهات نظر منتقديه. يذهب "بياجيه" إلى أن طفل ما قبل المدرسة

غير منطقى ومتمركز حول ذاته. وقد أعترف "بياجيه" أن أطفال ماقبل المدرسة الكبار (أطفال المرحلة الحدسية من ٤ سنوات - ٧ سنوات) يحققون تقدما نحو الفكر المنطقى. ولكن الطفل بين العامين والأربع أعوام (فترة ماقبل المفاهيم) عند "بياجيه" غير منطقى تماما ومن زوايا عديدة، ولكن طفل الرابعة الذى دخل المرحلة الحدسية فهو عند "بياجيه" أقل تمركزا حول الذات كما أنه إتجه إلى أن يقلل إعتماده على الإدراك مقابل الإعتماد على عمليات معرفية أرقى، ولديهم أنواع من الحدس لها قيمتها عن العالم، وتنقصهم فقط القدرة على تقليل هذه الحدسيات على أرضية منطقية .

والنقد الأساسى الذى وجه إلى "بياجيه" هو إنه قلل من قيمة كفاءات طفل ماقبل المدرسة وقدراته بدرجة كبيرة وذلك باعطائهم مهام أو أعمال معقدة وأعلى من مستواهم ليؤدونها وإستنتج من ذلك لا منطقية الطفل ومركزيته وهى نتائج تحتاج إلى إعادة نظر، وهو ما حاوله بعض المنتقدين حينما صمموا مواقف أبسط ليدلوا على أن ما ينكره "بياجيه" عن أطفال هذه المرحلة خاصة فى بدايتها موجود وإن كان بصورة محدودة تأخذ فى الإرتقاء .

فقد بسطت "روشل چيلمان" Rochel Gelman, 1972 الأعمال الخاصة بخاصية الإحتفاظ، وإكتشفت أن الأطفال الذين هم فى سن الثالثة كان لديهم بعض الفهم للمفهوم بأن الرقم يبقى نفس الرقم حتى لو تغيرت العناصر وأعيد ترتيبها مكانيا. لقد طلبت من الأطفال أن يركزوا على لوحتين كان على الأولى دميتان تمثلان فأران وعلى اللوحة الثانية ثلاث دمى تمثل فئران كذلك. وكانت تقول لهم أن اللوحة ذات الدمى الأكثر هى الفائزة. ثم بدأت فى أحداث تغييرات أمام الطفل فكانت تحرك أماكن الفئران وتعيد ترتيبها. ولم يخدع الأطفال باعادة ترتيب أماكن الدمى. ويبدو أنهم أدركوا أن الرقم يظل باقيا رغم التغيرات التى طرأت على تنظيم عناصر اللوحة. ولكن "چيلمان" وجدت أن الأطفال قد فشلوا فى تقديم الإجابة الصحيحة أو أظهروا الإستجابات المعتمدة على الإدراك وليس على المنطق

وهى الإستجابات التى تعكس الخداع عندما قدمت لهم التجربة بأعداد كبيرة لا يستطيعون أحصائها وعدها. (وهذا يعنى أن القدرة موجودة لكن على نحو ضعيف وليست معدومة) .

وبالمثل فأن العديد من الباحثين ممن يتبنون الرأى السابق قد بسطوا المطلوب فى التجارب المقدمة للأطفال حتى لا يظهر أطفال ما قبل المدرسة متمركزين حول ذواتهم كما يدعى "بياجيه". وفى أحدى هذه الدراسات Flavel, et. al, 1981, 101-103 عرض الباحث على مجموعة من الأطفال فى سن الثالثة بطاقة عليها صورة قط فى أحد أوجهها وصورة كلب على الوجه الأخر وكان المجرب يمسك بالبطاقة على شكل رأسى بحيث تكون بينه (الذى يستطيع أن يرى القطة) وبين الطفل (الذى يرى الكلب) ويسأل الطفل ماذا يرى المجرب؟ وكانت نتيجة أن الأطفال كانوا يجيبون إجابات صحيحة .

ويرى المنتقدون أن أطفال ما قبل المدرسة يملكون قدرا طيبا وفهما أكثر لنظم التصنيف أكثر مما يظن "بياجيه". وقد توجه كل من "ساندرا وكسمان" "وتوماس هاتش" Sandra Waxman, Thomas Hatch بمجموعة من الأسئلة إلى أطفال فى سن الثالثة والرابعة لبيان ما إذا كان الأطفال يعرفون المصطلحات المرتبطة بالتصنيفات الهرمية المألوفة، مثلا إذا كانوايعرفون أن الوردة نمط من الأزهار وإنها تنتمى إلى فئة أخرى أكبر وهى النباتات ؟ وقد أدى الأطفال آداء جيدا كما يقول الباحثان لأن «طريقة زكية لترقية الإستجابات قد أتبعت»، بل أن بعض الأطفال الصغار كانوا يسخرون من سذاجة الأسئلة وبساطتها، ولكن الباحثان يقران أن الأطفال الصغار فشلوا بشكل نمطى فى الإختبارات الخاصة بتضمين الفئة Class inclusion التى إبتدعها "بياجيه". وعلى ذلك يريان أن الأطفال أظهروا فهما لا بأس به ولا ينبغى أن يبخس للتصنيفات الهرمية للأشياء المألوفة. (Waxman & Hatch, 1989, 161- 166)

ويلخص كل من "كارول سيجلمان" و "دافيد شافر" Carol, Sigelman & David Shaffer, 1991 حصيلة المناقشات التى دارت حو ل هذه القضية بقولها أن مثل هذه الدراسات أثارت أسئلة هامة حول كفاءة نظرية بياجيه فى التطور المعرفى للأطفال وإنتهت إلى ضرورة أن نتأمل النتائج القائمة وأن نكون أكثر دقة فيما يتعلق بالمطالب التى تتضمنها التجارب التى تجرى على الأطفال لكى تقدر أو تقيس قدراتهم المعرفية على نحو صحيح ودقيق. أما الأعمال المبسطة التى تركز على إنتباه الطفل الى الجوانب الهامة فى الموقف والتى لاتلقى عبئا ثقيلا على ذاكرتهم أو على مهاراتهم اللغوية فأنها تميل الى أن تكشف أن الأطفال الصغار ينمون فهما طيبا للعالم الفيزيقى فى وقت أبكر مما يظن بياچيه. ومع ذلك فأن "بياچيه" صادق فى إعتقاده أن الأطفال فيما قبل المدرسة أكثر حدسية وتمركزا حول الذات ولامنطقية من أطفال المدرسة الإبتدائية. ويبدو أن أطفال ماقبل المدرسة لايزالون يجدون صعوبة فى فهم المنطق وراء المفاهيم مثل مفهوم الإحتفاظ، ولديهم صعوبة أيضا فى تطبيق فهمهم البازغ باستمرار وإتساق على المدى المتنوع والعريض من الأعمال (التى تتضمنها التجارب) خاصة الأعمال المعقدة التى تتطلب بعض التمارين العقلية. (Sigelman & Schaffer, 1991, 183

وربما كان "بياچيه" مصيبا وعلى حق فيما وصل اليه، كما أن منتقديه أيضا على صواب وعلى حق فيما إنتهوا اليه. فـ"بياچيه" لم يقلل من درجة الإرتقاء المعرفى الذى يحققه أطفال ماقبل المدرسة خاصة فى المرحلة ماقبل المفاهيمية (من ٢-٤ سنوات). فقد أجرى "بياچيه" تجاربه هذه فى العشرينات من هذا القرن. وأجرى منتقدوه تجاربهم على أطفال السبعينات والثمانينات وبعضها فى التسعينات، أى أن المدى الزمنى بين المجموعتين من التجارب يزيد على نصف قرن حدث فيه تقدم وتنوع مذهل فى أنواع الألعاب الإلكترونية الخاصة بالأطفال وعلى رأسها الكمبيوتر. وهى أالعاب لابد وأن إستنفاد منها جيل الثمانينات والتسعينات. فمما لاشك فيه أن لعب الأطفال بهذه الأجهزة والألعاب وشغفهم الشديد بها - والذى يصل الى حد الأدمان - يساعد على تنمية قدراتهم المعرفية وحصيلتهم اللغوية .

كما أن عالم الثمانينات والتسعينات الذى أصبح وكأنه قرية صغيرة بفعل الوسائل المتقدمة سواء فى تكنولوچيا الإتصال أو فى تكنولوچيا الإنتقال عالم مختلف تماما عن عالم العشرينات. فالأطفال اليوم يعرفون أشياء كثيرة عما يحدث فى كل بقعة على الكرة الأرضية وفى أجواء فضائها وأعماق محيطاتها بل أنهم يعرفون معلومات كثيرة الآن عن الكواكب الأخرى بفضل ماتبثه شاشات التليفزيون أو ما ينشر فى مجلات الأطفال الى تبسط العلوم، بعكس أطفال "بياچيه" الذين عاشوا فى بيئات محدودة جدا بالقياس الى أطفال اليوم، وربما لو أجرى "بياچيه" تجاربه اليوم لأنتهى الى ماإنتهى اليه نقاده من أن الطفل فى عاميه الثالث والرابع ليس متمركزا حول نفسه بنفس الدرجة التى قدرها من قبل .

ب - النمو اللغوى

تركنا طفل المهد وقد أصبح فى نهاية المرحلة قادراً على أن ينطق الكلمات بوضوح وقادراً على أن يكون جملة قصيرة من كلمتين، وقادراً فى معظم الحالات أن ينطق أى كلمة يسمعها وأن يربط بين اللفظة التى تمثل إسما لشئ وهذا الشئ نفسه. وبذلك تنمو ثروته اللغوية بسرعة مدهشة فى بداية مرحلة ماقبل المدرسة لأنه يستطيع ويحرص على أن يكتسب وأن يعرف أسماء الأشخاص والأشياء المحيطة به، إضافة الى نمو جوانب التعبير اللغوى الأخرى ومعرفة قواعدها . ولذا تمثل مرحلة ماقبل المدرسة مرحلة الإنفجار اللغوى. فالطفل فى الفترة التى تمتد بين سن (٢-٥ سنوات) يستطيع أن يتكلم وأن يكون كلامه على هيئة جمل، وتكون هذه الجمل مركبة ومعقدة وشبيهة بالجمل التى يتحدث بها الكبار .

ويمثل العام الأول فى هذه المرحلة نقطة تحول وإنطلاق من مستوى الجملة المكونة من كلمتين الي الجمل ذات الثلاث كلمات وحينئذ الى جمل أطول، وذلك باضافة كلمات وظيفية لم يكن يستعملها من قبل مثل أدوات التعريف وحروف

الجر. كما أن الطفل يبدأ فى الإستدلال على القواعد التى تتضمنها لغة الكبار. وطريقة إكتساب اللغة عند الطفل الأصم هى نفسها عند الطفل العادى، أى أن تعلم لغة الإشارة تمر بنفس المراحل التى يتم بها تعلم اللغة المنطوقة. كما أنهم يقعون فى نفس الأخطاء فى طريقهم للسيطرة على القواعد النحوية . Sigel & Schaffer, 1991, 198

ويجب على الأطفال أن يتعلموا القواعد التى تيسر التعبير عن التنوع فى الجمل، بمعنى أن يتقنوا قواعد تحويل الفكرة الى مختلف صور التعبير اللغوى عن فكرة مثل «أنا ألعب بالكرة» فاذا حولت الى صيغة الإستفهام «ماذا ألعب؟» أو «هل أنا ألعب الكرة؟»، أو إذا حولت الى صيغة النفى «أنا لاألعب الكرة» أو صيغة الأمر «ألعب بالكرة» أو صيغة الفعل الماضى «لقد لعبت بالكرة». كما يكون على الأطفال أيضا أن يعرفوا كيف يصيغوا الأسئلة . وتتألف الأسئلة المبكرة من جمل قصيرة (كلمتين أو ثلاث كلمات). وفى الخطوة التالية يستخدمون الأفعال المساعدة ولكن فهم الطفل لقواعد التحويل لازال غير كامل .

ومن التحولات الكبرى والبارزة فى النمو اللغوى فى سنوات ماقبل المدرسة الإستخدام الأكثر تحديدا للمفردات. أى الحد من التعميم المسرف الذى كان سائدا فى مرحلة المهد حينما كان يطلق الأسم على عدد من الموضوعات المتشابهة، فكل حيوان له أربع أرجل وله فرو أنه «كلب» فهو يتجه الى أن يحدد الموضوعات التى يطلق عليها اللفظ حتى يصل فى هذه المرحلة الى أن يطلق لفظ «كلب»، أما الآن على الكلب فقط. كما تتمثل هذه التحولات فى الإستخدام الأكثر تجريدا للغه، أى إستخدام الكلمات المجردة بدرجة أكبر وعلى نحو أكثر دقة. فعندما يستخدم لفظ يشير الى مجموعة من الأشياء ولايشير الى أشياء أخرى فهذا إستخدام صحيح لمفهوم مجرد .

وعند نهاية مرحلة ماقبل المدرسة (السادسة) فأن جمل الأطفال تكون شبيهة

بالجمل التى يستخدمها الكبار حتى وأن لم يتعرضوا لدروس نظامية فى قواعد النحو وتكوين الجمل أن الطفل بذلك يكون قد حقق إنجازا تنمويا كبيرا يكون له صداه فى الإرتقاء العقلى والإجتماعى .

العوامل المؤثرة فى النمو اللغوى فى سنوات ماقبل المدرسة :

هناك بعض العوامل التى تيسر إكتساب الطفل للغة ولإستخدامها الإستخدام الصحيح وفى مقدمتها :

١- سلوك تعلم اللغة وإستخدامها شأنه شأن أى سلوك آخر يتم يتعلم على نحو أسرع وأكفأ كلما توافر دافع قوى لذلك. وكذلك يتأثر هذا التعلم بمقدار التعزيز الذى يلقاه الطفل بعد الآداء اللغوى. وكل مراقب لسلوك الأطفال يستطيع أن يكتشف الفرق بين طفل ينشأ فى أسرة بها مثيرات ثقافية تشجع على التعبير اللغوى بالمناقشات والمحادثات وطفلآخر ينشأ فى أسر فقيرة ثقافيا ولايتحدث فيها أفراد الأسرة بعضهم الى بعض، وهو مايظهر بصورة أوضح عند أطفال المؤسسات الذين لايجدون إثابات على آدائهم اللغوى ولايجدون من البداية تشجيعا على التعبير اللغوى مما يفسر تدنى مستوى مهاراتهم اللغوية عمن سواهم .

٢- يرتبط بالعامل السابق عامل آخر وهو العادات التى يعلمها الآباء لأطفالهم وترتبط بالتعبير اللغوى. فهناك فرق بين الوالدين اللذين يشجعان الطفل على التعبير اللغوى عندما يريد أن يطلب شيئا فلايعطونه الحلوى مثلا إلا إذا طلب ذلك عن طريق الألفاظ والوالدان الآخران الذين يلبيان للطفل مطلبه مكتفين بأن يشير الى ذلك بالإشارة أو بالإيماءات والنظرات. كذلك من الأخطاء التى يقع فيها الآباء إستباق حاجات الأطفال فهم يسرعون بتلبية حاجات الطفل وإشباعها قبل أن تصدر منه أية بادرة تشير الى ذلك وقد يعتقد الآباء أن ذلك من حسن الرعاية لأطفالهم، ولكنهم يحرمونه من موقف تدريبى يساعده على تعلم اللغة وإستخدامها

صندوق (١/٥)

بعض معالم النمو اللغوى لطفل ماقبل المدرسة

- تنمو المفردات بسرعة شديدة من بداية المرحلة الى نهايتها حيث تكون ٥٠ كلمة فى سن الثانية الى ٨٠٠٠ – ١٤٠٠٠ فى سن السادسة (فى مصادر أخرى ٢٧٢ كلمة فى سن الثانية و٢٠٠٠ كلمة فى سن الخامسة .(كوجر وأخران، ١٩٨٧، ص ٣٠١). وعلى هذا يظهر المدى الكبير بين رصيد المفردات فى بداية المرحلة ونهايتها .
- يزيد طول الجملة من ٣ كلمات فى سن ٣,٢ سنوات الى ٦-٨ كلمات فى سن ٦,٥ سنوات .
- الكلمات المحظورة Taboo Words قد تظهر فى معجم مفردات الطفل خاصة إذا كانت تسبب إستجابات غير متوقعة من الآباء .
- يستطيع أطفال ماقبل المدرسة تكوين أسئلة ولكن لديهم مشكلات فى الإجابة على أسئلة "لماذا؟ كيف؟ متى؟".
- يمكن لأطفال ماقبل المدرسة أن يستخدموا صيغة النفى ولكنهم لايستطيعون إتباع القواعد اللغوية الصحيحة فى إستخدامها .
- أطفال ماقبل المدرسة يسرفون فى تعميم الأفعال والأسماء حتى يتعلمون الصور الصحيحة للأفعال الشاذة منها .
- أطفال ماقبل المدرسة لديهم صعوبة فى إستخدام وفهم الجمل المصاغة للمبنى للمجهول .
- أطفال ماقبل المدرسة لديهم صعوبة فى عمل المقارنات الدقيقة .
- أطفال ماقبل المدرسة يستطيعون تكوين جمل معقدة تحتوى على أكثر من فقرة واحدة .
- أطفال ماقبل المدرسة يستطيعون إستخدام أسئلة الإستشهاد Tag Questions *.

---

* سؤال الإستشهاد: نمط من الأسئلة يطرح باعتباره جملة بيانية أو إعلانية مع الشك الذى يغلف الإجابة مثل السؤال: لدينا علبة أقلام ملونة، أليس كذلك؟ وفى العام الرابع يستطيع معظم الأطفال أن يتوجهوا بهذا النوع من الأسئلة بطريقة صحيحة.(جابر، كفافى، معجم علم النفس ، الجزء الثانى، ص ٣٨٦٦) .

٣- يشير العلماء الى أهمية شخصية الأم فى تطور نمو أبنها اللغوى باعتبارها الوالد الذى يقضى معه أطول فترة ممكنة. إضافة الى مكانتها وأهميتها العاطفية عند الطفل. ومن هنا إذا كانت الأم من النمط الحريص على نمو أبنها المعرفى واللغوى بالحديث معه وبالإجابة عن أسئلته مهما كانت مملة أو كثيرة أو محرجة، وأن تفعل ذلك بصبر وحب فأنها تخلق جوا موات لتعلم أفضل لمهارات اللغة بعكس الأم التى لاتنتبه الى هذا الجانب من شخصية أبنها أو تضجر من أسئلته .

٤- التكوين الأسرى والترتيب الميلادى للطفل ربما كان عاملا مشجعا أو مثبطا فى تعلم اللغة فحيث يجد الطفل فرصة للتعبير اللغوى تتحسن فرص النمو أمامه والعكس صحيح ويذكر "كونجر" نتيجة مثيرة وهى أن التوائم الزوجية والثلاثية لايكون لديهم مانجده عند غيرهم من الأطفال من الدافع القوى الى تعلم الإستجابات الكلامية أو اللغوية، مادامت أكثر حاجاتهم تشبع بدون الإتصال اللفظى. أما الطفل الوحيد فأنه يتمتع بمزايا كبيرة فى هذه الناحية لأنه يأتى عادة من بيئات تتيح قدرا أكبر من الإرتباط بالراشدين (كونجر وآخران، ١٩٨٧، ٣٠٦) أى أن العامل الفاعل هنا هى توافر فرصة التدريب على التعبير من الإحتكاك بالراشدين. وهذا يعنى أن الطفل الوحيد إذا قضى معظم وقته وحيدا ولم يتحدث والداه معه تأخر عن غيره لغويا .

بعض الصعوبات اللغوية فى سنوات ماقبل المدرسة :

أن تعلم الحديث بدقة عملية معقدة. ومعظم الأطفال يخبرون بعض صعوبات الكلام عندما يتعلمون اللغة. وإحدى الصعوبات البارزة فى هذه السن هى اللجلجة Stuttering والتى تتضمن ترديد أو تكرار للأصوات أو الكلمات فى الحديث، وهى عرض شائع جدا بين الأطفال الذين تنحصر أعمارهم بين (٢-٥ سنوات) حتى أنهم يكررون كلمة من كل أربع كلمات وهى شائعة أكثر بين البنين أكثر مماهى عند البنات. وليس من الضرورى أن ترتبط هذه الظاهرة بعيب معين، بل أنها أحيانا تكون أمر طبيعيا لأن الطفل لديه محصول لغوى أكبر ممايستطيع أن يستخدمه

إستخداما صحيحا فى كلام متصل، ولذا فأن عليه أن يتوقف أثناء الحديث قبل أن يستأنف الكلام. ولذا فأن الأطباء وكثير من الآباء يعرفون أن هذه اللجلجة فى معظم حالاتها تزول مع النمو. ولاتحتاج الى علاج مهنى متخصص إلا إذا إنتهت مرحلة ماقبل المدرسة وظلت اللجلجة كسمة لحديث الطفل. ومن الملاحظات المتصلة بهذه النقطة أن بعض الأطفال قد تخلصوا من اللجلجة ولكنهم عادوا اليها عندما ذهبوا الى المدرسة لأول مرة، ممايوحى بارتباطها بشعور الطفل بالخوف أو القلق .

وأسباب اللجلجة غير واضحة ولكن إرتباطها أو ظهورها فى مواقف الخوف والقلق يرجح أن أسبابها إنفعالية. ويلاحظ المربون والأطباء أن اللجلجة تختفى من عند الطفل وتظهر مرة أخرى فى بعض المراقف التى يتعرض فيها لضغوط. ولاننسى وجود نموذج فى الأسرة يعانى من اللجلجة، فاذا كان أحد الوالدين أو الأخوة يتلجلج فأن ذلك يكون من العوامل المشجعة التى تجعل الطفل يقلد هذا النموذج أو يتعلم منه بدون قصد. كذلك فأن قلق الآباء وإنزعاجهم من اللجلجة لاتفيد بل قد تعقد الموقف. فاذا كان الموقف يحتاج الى متخصص فأن تحويل الطفل الى مصدر طبى أمر ضرورى، وإلا فأن التحلى بالصبر وعدم الإنتباه الى كلام الطفل كفيل بانهاء المشكلة فى معظم الحالات .

ومن مشكلات الأطفال اللغوية فى سن ماقبل المدرسة، الأطفال أصحاب اللغة المتأخرة Delayed Language. وهم أطفال متأخرون عن رفقائهم فى نطق الكلمات وفى المحصول اللغوى وفى القدرة على تركيب الجملة وفى الإستخدام الصحيح أو فى بعض هذه الجوانب. وفى حالات كثيرة لايكون لهذا التأخر سبب عضوى واضح كاصابة فى أحد أجهزة الكلام والنطق وهى كثيرة، أو سبب إنفعالى إجتماعى واضح أيضا حيث تكون بيئة الطفل الأسرية والإجتماعية مواتية والطفل لايعانى ضغوطا أو توترات بل ينعم بقدر من الأمن الإنفعالى والإتزان الوجدانى. وفى هذه الحالات لايتوافر للأطفال فرصا كافية للتدريب اللغوى، فبعض الأطفال ينشئون فى ظل أسلوب يتسم بالإهمال أو التجاهل العمدى أو غير العمدى خاصة

إذا لم يجد من يتعامل معه لغويا . كما أن بعض الآباء «يتكلمون نيابة عن الطفل» علاوة على أنهم لايتحدثون معه فأنه لو توجه اليه أحد بسؤال أسرعوا بالإجابة وكأنهم يعفونه من «هذا الواجب» وبالتالى يعيش فى بيئة تحرمه فرصة التعبير اللغوى . وهؤلاء يتحسن آداءهم اللغوى بمجرد أن تتاح لهم فرص الحديث عند ذهابهم الى المدرسة مثلا .

الجوانب الإجتماعية فى اللغة لطفل ماقبل المدرسة :

بجانب الوظيفة (الفردية) للغة والتى تتمثل فى أن الطفل يعبر عن نفسه من خلال اللغة ويشرح مايريد للمحيطين به والمتولين رعايته. ويقدر مايكون توضيحه لحاجاته تكون فرصة إشباع هذه الحاجات. بجانب هذه الوظيفة الخاصة بالفرد هناك الوظيفة (الإجتماعية) أى التواصل مع الآخرين وإرسال الرسائل اليهم وإستقبالها منهم، وهناك من الدلائل التى تشير الى أن طفل ماقبل المدرسة حتى بداية المرحلة يستخدم اللغة هذا الإستخدام الإجتماعى وإن كان على نحو أولى وبسيط. فقد وجد كل من "ولمان، لمبرز" Wellman & Lempers أن الأطفال الصغار من سن الثانية حريصين على أن يكونوا مفهومين عند المخاطب أو المستمع حينما يكونون قريبين فى المكان أو متفاعلين معا ، ومع الوقت يرتقى هذا الإتصال فقد يستخدم الطفل فيما بين سن (٣-٥ سنوات) إشارات أو مقاطع صوتية لجذب إنتباه من يريد أن يتحدث اليه. وهم يستطيعون أن يسألوا وأن يعطوا أوامر وأن يتحدثوا عما يفعله المستمع لكى يحرضوه على الإستجابة (Wellman & Lempers, 1977, 1054).

وهناك دراسات تشير الى أن الطفل يوفق حديثه حسب مطالب الموقف وكفاءات المستمع حتى أن طفل الرابعة يكيف حديثه لمستمعه، وإذا ماتحدث الى طفل يبلغ من العمر عامين فأنه يتحدث بطريقة مختلفة عما إذا كان يتحدث مع قرين له فى سنه أو يتحدث الى راشد. ويقوم طفل الرابعة بعمل تعديلات فى الحديث مثل الكبار عندما يتجهون بحديثهم نحو الأطفال الأصغر. وعلى عكس الأطفال الصغار يعتمد أطفال الرابعة مثلهم مثل الراشدين على جمل أقصر وأوضح

وقواعد نحوية أقل وأساليب جذب إنتباه أكثر لتيسير التواصل (Shatz & Gel-man, 1973, 31).

وهذه الصور المبكرة جدا من الإتصال بالآخرين تتعارض مرة أخرى مع نتائج "بياچيه" (١٩٢٦) الذى ذهب الى أن الأطفال الأقل من السابعة متمركزين حول أنفسهم وأنهم غير قادرين على تبنى أو حتى فهم وجهات نظر الآخرين، بحيث أن تفاعلاتهم مرتبطة بوجهة نظرهم فقط. وعلى هذا فأن السلوك اللغوى الإجتماعى المبكر يشير الى أن الحساسية للآخرين تنمو بأبكر مماكان يظن "بياچيه" .

وقد بنى "بياچيه" رأيه فى تمركز طفل ماقبل المدرسة على ذاته على أساس أن التواصل مع الآخرين والإنفتاح عليهم يتطلب أن يضع المتحدث فى إعتباره وجهات نظر المستمع. وهو الشرط الأساسى فى التواصل الكفء أو الصحيح. وعلى ذلك فأنه إذا إستطاع الطفل فيما قبل سن المدرسة وحتى فى مرحلة ماقبل المفاهيم من سن (٢-٤ سنوات) أن يضع فى إعتباره وجهات نظر الآخرين فأنه يستطيع أن يحقق الإتصال الصحيح معهم وهنا ينبغى أن نفرق بين القدرة على إستخدام اللغة والتعبير بها (وقد يكون التعبير هنا عن حاجات الفرد - إستخدام فردى) والقدرة على التواصل مع الآخرين عن طريق اللغة (والتعبير هنا يعكس الإستخدام الإجتماعى للغة). وهذا ماكان يؤكده "بياچيه" من أن الإتصال اللغوى مع الآخرين يتأخر الى مرحلة الدراسة النظامية بالمدرسة. بينما الكفاءة فى إستخدام اللغة تحدث فى غضون العام الثالث من العمر. وعلى أية حال فأن قدرة طفل ماقبل المدرسة على إستخدام اللغة إستخداما إجتماعيا بمعنى التواصل مع الآخرين تحتاج الى المزيد من الدراسة والتقصى خاصة مع طفل اليوم الذى ربما يختلف عن الطفل الذى درسه "بياچيه" كما سبق أن ذكرنا .

وبصرف النظر عن قدرة طفل ماقبل المدرسة على إستخدام اللغة فى التواصل مع الآخرين فأن هذا الطفل خاصة فى المرحلة قبل المفاهيمية يتحدث الى نفسه كثيرا

حتى ولو كان مع الآخرين. فقد يلعب مع الآخرين ولكن غالبا مايلعب كل منهم بلعبته، وقد يتحدث اليهم وهو لايقصد أن يبعث برسائل الى حد ولكنه يتحدث مع نفسه. وهذه الظاهرة التى إعتبرها "بياچيه" دلالة على التمركز حول الذات، إعتبرها "فيجوتسكى" العالم اللغوى الروسى غير ذلك فتواصل الطفل مع ذاته ليس دليل عزلة وتمركز حول الذات ولكن له دلالته الإجتماعية، فهو يعتبر ذاته وكأنها شخص آخر ويتواصل معها تواصلا حميما. وكان "بياچيه" يرى أن طفل ماقبل المدرسة غير قادر وغير راغب فى التواصل مع الآخرين ولكن "فيجوتسكى" وآخرين يرون أن الطفل فى هذه المرحلة قادر وراغب فى التواصل معهم، وحديثه مع نفسه له دلالته الإجتماعية. وكان "بياچيه" يحدد إتجاه الإرتقاء اللغوى على أساس التحول من التمركز حول الذات الى التمركز حول المجتمع عندما يقدر الطفل ويرغب فى تحقيق الإتصال اللغوى مع الآخرين، ويتخذ من ذلك الدليل على الإرتقاء الإجتماعى والإنفعالى للطفل .

النمو الإجتماعى والإنفعالى لطفل ما قبل المدرسة

النمو الإجتماعى

رأينا أن الطفل مع بداية عامه الثالث يدخل مدخل سيكولوچية جديدة، لأنه يكون قد سيطر على مهارات الكلام والمشى والفطام، وأصبح بذلك موهلا لمزيد من التفاعل مع العالم الإجتماعى المحيط به. كما أصبح سريعا فى تعلمه للعادات والإتجاهات الإجتماعية السائدة فى بيئته. عند مقارنة طفل العام الثانى مع طفل العام الخامس. وفيما يلى سنتحدث عن حياة الطفل الإجتماعية كيف ترتقى وكيف تتطور مع إتساع البيئة الإجتماعية التى يعيش فيها. مبتدئين بالطفل فى أسرته ثم مع رفاقه ثم مع المؤسسات الإجتماعية والإعلامية كروضة الأطفال وأخيرا الأعلام .

أ- طفل ما قبل المدرسة فى أسرته :

١/ الطفل وأمه :

خلال السنوات ما قبل المدرسة تتغير طبيعة علاقة الطفل بالأم. حيث ينهى كلا من الأم والأبن العلاقة المعتمدة على الإقتراب الجسدى التى كانت سائدة فى مرحلة المهد. وبالنسبة لأطفال هذه المرحلة فأنهم قادرون على الإتصال من خلال الكلمات والإشارات والإيماءات وليس بالصراخ الذى يحسب كعمل جسمى ووسيلة بدائية للإتصال. وهذا لا يعنى أن أطفال ما قبل المدرسة يحبون أمهاتهم أقل مما كان يحدث من قبل، وأنما يعنى أنهم يملكون الآن وسائل متنوعة للتعبير عن الحب ويبحثون عن الموافقة والتأييد. أن قدرتهم المكتسبة حديثا لإستخدام الفكر الرمزى تسمح لهم بأن يقيموا علاقتهم مع أمهاتهم وقد تضمنت البعد العقلى وليس البعد الحسى العيانى فقط، ولذا فأن الرابطة العاطفية بين الطفل وأمه تصبح أكثر ثباتا وإستقرارا ويحافظ عليها حتى فى حال غياب الأم .

وبدلا من التعلق بالأم بالتشبث المادى بها كما يفعل الأطفال الصغار يغامر طفل ما قبل المدرسة فى سبيل إيجاد طرق جديدة للتعبير عن تعلقه بها، فغالبا ما يرمقها ويبتسم لها ويتحدث معها أو يريها ألعابه. وأطفال هذه السن يشعرون بالراحة حول الأم ويرغبون فى الإستكشاف والمعرفة بقدر ما يسمعون ويرون من أمهاتهم، فاعدة الأمان لهم. وعندما يكبرون فأنهم يجازفون بالإبتعاد مكانيا عنها. وقد وجد كلا من "رينجولد وإيكرمان" أن أطفال ما قبل المدرسة ما بين سن ٢-٤ سنوات يذهبون بعيدا عن أمهاتهم قليلا وبالتدريج، بمعنى أن المسافة التى يمكن أن يبتعدوا بها عن الأم تزيد مع الزمن بشرط ألا يحدث شئ يعكر صفو علاقته بأمه. ويوسع الطفل دائرة لعبه خارج المنزل مثل الحدائق بنفس الأسلوب. وتظل الأم مركز دائرة الحركة التى تتسع مع النمو. ويعبر الطفل عن سعادته بأمه بأن يلعب حولها وبالإبتعاد عنها لمدد تزيد مع الوقت بدون أن يشعر بالملل أو يشعر بالحاجة إلى العودة اليها . (Rheingold & Echerman, 1973)

وخلال سنوات ما قبل المدرسة يتعلم الأطفال أن يتحملوا الإنفصالات القصيرة عن أمهاتهم. وفيما بين السنوات الأولى والرابعة يظهر الأطفال قدرا أقل فأقل من الإنزعاج الإنفعالى عند حدوث الإنفصال. وعند سن الرابعة يصبح هذا الكدر Distress نادرا تماما. ولكن فى أوقات الضغط المتوسط أو المعتدل كأن يتركون فى وجود الغرباء يرغب الأطفال فى إعادة التأمين أو الطمأنة من الأم .

وبينما يزيد الأطفال على نحو تدريجى المسافة الفيزيقية بينهم وبين أمهاتهم ويظهرون ميلا أكثر إلى الإستقلال فأن الأم من جانبها تستجيب لذلك بتيسير رغبة الطفل فى الإستقلال. ونتحدث هنا عن الأم السوية بعكس الأم غير السوية التى يكون لديها من الدوافع التى تدفعها إلى عرقلة هذا الإستقلال. وتيسر الأم السوية إستقلال طفلها عنها بتخفيض قدر الإتصال الجسدى بينها وبين الطفل، وتقليل الإنتباه الذى كانت توجهه للطفل والحد من حمايتها التى كانت تناسب المرحلة السابقة. وتتجه معه إلى علاقة تتسم بدرجة أكبر من المشاركة والتبادل .

وهذا التخفيض من الإتصال الجسدى والتقليل من الإنتباه والحماية لا يعنى أن الأم أصبحت سلبية، بل العكس فأن الأم فى هذه المرحلة تقوم بدور هام جدا فى مجالات الإرتقاء المعرفى والإنفعالى والإجتماعى للطفل وذلك عندما تكون معتنية ودافئة وإستجابية وليست محدودة فى التفاعل مع أطفالهن الصغار .

وتثار قضية عمل المرأة خارج المنزل وأثره على علاقة الأم بطفلها. ومن الواضح أن الأم التى لا تعمل خارج المنزل لديها الوقت والفرصة لتقيم علاقة مشاركة كاملة مع طفلها. ولكن ماذا عن الأم العاملة خارج البيت. أن بعض الدراسات التى أجريت فى الولايات المتحدة عن أثر بقاء الأطفال فى سن ما قبل المدرسة فى دور الرعاية النهارية Day Care Centers أثناء فترة غياب الأم فى عملها كانوا أكثر إبتعادا من الناحية الجسمية عن أمهاتهم قياسا على الأطفال الذين ربوا فى أحضان أمهاتهم المتفرغات لهم، الأمر الذى يفهمه البعض على أنه يشجع على إستقلالية الطفل. كما وجدت دراسات أخرى أن أطفال سن الثالثة فى

مراكز الرعاية النهارية أظهروا درجة أكبر من التناقض الوجدانى نحو أمهاتهم إذا ما قيسوا بالأطفال الأخرين Harris, 1986, 401 ويبدو وأن إبتعاد الأم عن الطفل يكون ذو تأثير سلبى كلما كان مبكرا بعكس ما يحدث فيما بعد أى فى النصف الثانى من المرحلة (عمر ٥ سنوات، ٦ سنوات) .

وعلى أية حال فأن البحوث التى قارنت بين إلتحاق طفل ما قبل المدرسة بمؤسسة كروضة أو أية مؤسسة أخرى والأطفال الذين بقوا فى منازلهم نتائج متناقضة لأن ظروف ومستوى المؤسسات لم يكن واحدا ، كما أن الظروف المنزلية ووجود رعاية بديلة عن رعاية الأم فى المنزل لم تكن متوافرة كما يحدث فى حالة كثير من أسر الأمهات المصريات العاملات. كما أن ما يحدث للطفل فى هذه المرحلة حينما تتركه أمه للعمل يعتمد إلى حد كبير على طبيعة علاقته بها فى مرحلة المهد

٢/ الطفل وأبيه :

كلما نما الطفل وتغيرت طبيعة رعاية الأم لطفلها وإتجهت من الرعاية الكاملة إلى المشاوكة زاد دور الأب بروزا. ويفضل أطفال ما قبل المدرسة خاصة الذكور أن يلعبوا مع أبائهم وأن يشاركوا معهم فى ممارسة الألعاب وفى أداء الأعمال. وإذا كان الأب يقضى وقتا كافيا فى اللعب مع أبنه كانت العلاقة بينه وبين الطفل إيجابية، بل وتميل كذلك الأم فى هذه الحال إلى أن تتحدث وتلعب مع الطفل. ومن أهم الأدوار الوالدية فى حياة الصغير ذلك الدور الذى يقوم به الوالد عندما يقضى وقتا يندمج فيه مع طفله فى هذه السن مما ينعكس على إرتقائه العقلى والإنفعالى والإجتماعى .

٣/ الطفل والعلاقة بين الوالدين :

ومما لا شك فيه أن علاقة كل من الأب والأم بالطفل ليست علاقات خطية منفصلة مجردة ولكنها علاقات متأثرة بالعلاقات الأسرية وطبيعة المناخ الأسرى. وفى مقدمة هذه العلاقات علاقة الأب والأم معا أى العلاقات الزواجية. وفى دراسة

لأثر علاقة الوالدين معا على الطفل وجد "بلسكى" أن العلاقة بين الزوجين عندما تكون إيجابية يكون الوالدان مندمجين بدرجة عالية مع أطفالهم وتكون الأمهات إيجابيات ومتوجهات توجها إيجابيا نحو الأطفال وأكثر كفاءة فى الأعمال الخاصة برعاية الطفل. ومن الناحية الأخرى فأن الزواج الذى يتسم بالتوتر والصراع من شأنه أن يزيد درجة إندماج مع الأطفال (كتعويض)، أو قد ينقص درجة الإندماج مع الأطفال (بفعل الأحباط). وكلما زاد الأزواج من إنتقادتهم لزوجاتهم إتجهت الزوجات باللوم إلى أبنائهن أو إتخذن منهم موقف الإهمال واللامبالاه. كذلك فأن الآباء قد يستثمرون أنفسهم فى الدور الوالدى بطرق من شأنها أن تعوض الجوانب السلبية فى الزواج، كأن يصبحوا من أصحاب الحماية الزائدة إذا كان الزواج غير مشبع. وفى هذا الصدد فأن وجود طفل له حاجات خاصة (كالمعوق) لا يعكر صفو زواج ناجح، بينما يمكن أن يخل بتوازن الزواج الهش أو غير متين .(Belsky, 1981, 8)

والتغيرات التى تحدث فى بناء الأسرة تؤثر على طفلنا وتطلب منه أن يعمل على إصطناع أساليب سلوكية توافقية جديدة. ومن زاوية طفل ما قبل المدرسة يتمثل أكبر هذه التغيرات فى طلاق والديه. ومما لاشك فيه أن طلاق الوالدين يمثل تغيرا حادا فى بيئة الطفل الأسرية. ويترتب عليه أن يعيش فى جو إجتماعى وإنفعالى بل وفيزيقى مخالف. ولا يمكن تحديد الأثار التى يتعرض لها الأطفال بعد طلاق الوالدين لأن الحالات متباينة جدا. فبعض الأطفال يعيش مع الأب ومعظمهم يعيش مع الأم، وقد يتزوج كل منهما من جديد، وقد يعيش الطفل عند بعض أقاربه. ولكن المحقق أن حدوث الطلاق بين الوالدين فى هذه السن المبكرة من عمر الطفل يشعره بعدم الأمن، وإن مصادر الرعاية والحماية أصبحت بعيدة المنال أو على الأقل لن تكون على نفس المستوى قبل الطلاق. وقد يقابل الطفل ظوف معيشة غير مريحة فيزيقيا وليست نفسية فقط. وعلى كل حال فأن تأثير إنفصال الوالدين بالطلاق على الطفل يحتاج إلى المزيد من البحوث لتعقد العوامل المرتبطة بالمشكلة. ونحن نعرف أن الطلاق وإن كان مشكلة فأنه قد يكون حلا لمشكلات زواجية

مستعصية أو مزمنة. والبيوت المتصدعة Broken Housesلا تستطيع أن توفر الإشباع المناسب لحاجات أبنائها النفسية والجسمية. كما أن هذا التأثير يتوقف على طبيعة إتصال الطفل بوالديه بعد الطلاق .

٤/ الطفل وعلاقته بأخوته :

والتفاعلات مع الأشقاء غالبا ما تكون هى خبرة التفاعلات الإجتماعية الأولى لطفل ما قبل المدرسة مع أطفال قريبين من سنه. وفى معظم الحالات يلاحظ الطفل سلوك أخوته الأكبر خاصة من نفس جنسه ويميل إلى تقليدهم. وهذا النمط يصبح أكثر إنتشارا أو سيادة مع التقدم فى السن. ويتخذ الأطفال الأكبر دورا مسيطرا ولكنهم يلعبون مع أخوتهم وأخواتهم الصغار ويقدمون لهم الألعاب ويعطونهم التوجيهات. كما أن بعضهم، خاصة من الإناث، يتولى الإعتناء بأخوته الأصغر عندما تغيب الأم .

أن نوعية التفاعلات بين الأشقاء ذات مدى تباينى عريض فهى تتدرج من التفاعلات الإيجابية جدا إلى التفاعلات السلبية جدا. وتفاعلات الأشقاء تكون إيجابية حينما يكون الأخ الأكبر سعيد بمساعدة أخوته ومستمتع بها من البداية. وعندما يكون الأخوة من نفس الجنس فهما يلعبون معا بسعادة، ولكن التنافس بين الأشقاء Sibling Rivarly أو الشعور بالتباغض أو التعارض Antagonism أو الإستياء Resentment أمر ممكن ومحتمل الحدوث .

ومعظم شعور التنافس والغيرة الذى يشعر به الطفل الأكبر نحو أخيه الأصغر يسببه إنسحاب الإهتمام الوالدى منه إلى أخيه الأصغر، إضافة أن الطفل الأكبر أحيانا ما يحمل أعباء إضافية أو مسئوليات نحو أخيه الأصغر. ويشتد شعور المنافسة أو الغيرة إذا ما حظى الطفل الوليد الجديد بمزايا لم يكن يحظى بها الطفل الأكبر أو كان يحظى بها وحرم منها .

وتشيع المنافسة فى حالات معينة منها أن يكون الطفلان أو الأطفال من نفس الجنس، وإن تتراوح الفترة الزمنية الفاصلة بين الأخ وأخيه بين ١,٥ - ٣ سنوات، كى تشيع بين الأطفال المتوترين والمحبطين، كما تشيع فى حالة تذبذب الوالدين فى المعاملة وعدم إتساقهما فى أساليب تربيتهما لأطفالهما. وقد تحدث نتيجة تأييد الوالدين أحداهما أو كلاهما لأحد الأشقاء وتفضيل رأيه باستمرار على آراء الآخرين حتى ولو كان لهذا التفضيل أساس منطقى وواقعى. ومظاهر التنافس تحدث عادة حتى بين الأخوة المتوافقين وذلك بسبب طبيعة المرحلة النمائية من الناحية الإنفعالية كما سنوضح فيما بعد. وهذا لا يعنى أننا لا يمكن أن نتدخل لنقلل من تأثير هذا التفاعل ونتجنب آثاره الضارة، بل إننا نستطيع كآباء - لأن المشكلة تخص الأباء أكثر مما تخص الأبناء - أن نحجم من الأثار السلبية لهذه المواقف إلى حد كبير .

٥/ *الترتيب الولادى كمتغير أسرى موثر :*

يتأثر التفاعل بين الطفل ووالديه بترتيبه بين أخوته فى المولد. فأصبح متغير "الترتيب الولادى" Birth Order من المتغيرات الأسرية الهامة التى يعالجها الباحثون الآن كأحد العوامل التى تؤثر فى شخصية الطفل. وكان لـ "ألفرد أدلر" Adler, A. فضل التنبيه إلى أهمية هذا المتغير . (Adler, 1956,376-383)

وقد يكون شائعا بين الناس أن الأطفال فى الأسرة الواحدة يعيشون فى بيئة واحدة، ولكن الأمر فى الحقيقة يختلف عن هذا الشائع بين الناس. فترتيب الطفل الميلادى يجعل لكل منهم بيئة سيكولوچية مختلفة عن بيئة الآخر. وهذا التباين فى البيئات يأتى من أن التفاعل بين الوالدين خاصة الأم وكل أبن من أبنهائها يختلف موقفه بالنسبة لها. فتفاعلها مع الطفل الأول ليس كتفاعلها مع الطفل الأوسط، وتفاعلها من الأوسط ليس كتفاعلها مع الأخير. ولا ننسى أيضا أن أوضاع الأسرة تختلف بالنسبة لكل طفل فى المراحل الحاسمة من نموه من ناحية أعمار الوالدين، وإمكانتهما الإقتصادية ومكانتهما الإجتماعية .(كفافى، ١٩٩٠، ٢١)

صندوق (٥/٢)

تأثيرات الطلاق على طفل ما قبل المدرسة

× عادة ما يعانى الأطفال من إنزعاج إنفعالى بعد الطلاق. وقد يصبحون أكثر غضبا وإكتئابا وقلقا وعدوانية .

× أن تأثيرات الطلاق يظهر أنها تعتمد على سن الطفل ومستوى نموه عند حدوث الطلاق .

× الأطفال الذين يعيشون مع الوالد المطلق من الجنس المخالف يظهرون توافقا إجتماعيا أقل من الأطفال الذين يعيشون مع الوالد من نفس الجنس. وهذا يفسر لماذا يأتى الطلاق دائما بمشكلات خطيرة للبنين أكثر من البنات لأن الأمهات هى اللائى يحصلن على حق الرعاية .

× أن أطفال الوالدين المطلقين يعبرون بدرجة أكبر عند الرفض من الأطفال الآخرين. كذلك يعبر الأطفال الذى يعتقدون أن زواج أبائهم غير سعيد عن مستويات أعلى من الرفض .

× أن إستمرار الطفل فى علاقته مع والديه بعد الطلاق مؤشر على حسن توافق الطفل مع حادث الطلاق وترتبط درجة توافقهم إيجابيا مع حسن علاقتهم مع أبائهم

وفيما يلى سنشير إلى بعض الإمكانات المرتبطة بكل من هذه المراكز ليتضح أحد جوانب التأثير الأسرى على الطفل .

فالطفل الأول أو الأكبر يأخذ قدرا أكبر من الإهتمام ومن التدليل، ولهذا الطفل وضع فريد، وهو إنه يظل الملك المتوج على عرش الأسرة فى الفترة التى يكون فيها وحيد والديه، ثم يتعرض للإبعاد عن العرش عند ولادة الطفل الثانى. وهو عندما يتعرض لهذه الأزمة يحاول أن يستعيد إنتباه ورعاية والديه بشتى الأساليب التى قد تكون أساليب عدوانية أو إستعطافية، وذلك لأنه يحارب فى هذا الموقف من أجل إستعادة حب الأم وإهتمامها .

أما الطفل الثانى فأنه فى موقف مختلف إذ يشاركه أخوه الأكبر منذ البداية فى إهتمام والديه، ولذا فهو أقرب إلى معانى التعاون من الأبن الأكبر. والطفل

الثانى فى مركز ممتاز، وإذا لم يشن عليه الطفل الأول حربا محاولا دفعه إلى الوراء

أما الطفل الأصغر فهو يتميز بأن مركزه ثابت فى الأسرة. فكل طفل أخر يمكن أن يتغير مركزه أو ترتيبه بين الأخوة إلا الطفل الأصغر. وهو الطفل المدلل من قبل الجميع. ولا يحدث أن يفقد هذا التدليل كما يحدث مع الطفل الأول. ولكنه كثيرا ما يعانى من مشاعر قوية بالنقص أو الدونية، فهو دائما يوجد فى بيئة تضم كبارا أكثر قوة وأوسع تجربة .

وأما الطفل الوحيد فهو مشكلة فى حد ذاته، فمنافسه ليس الأخ أو الأخت ولكن منافسته تتجه إلى الوالد، فهو كطفل وحيد يكون هدفا لتدليل أمه. وهى تخاف أن تفقده فتحيطه برعاية زائدة، وهو قد تعود أن يكون فى بؤرة الإهتمام. ومكمن الخطورة بالنسبة لهذا الطفل أنه ينمو فى بيئة محددة محدودة. ويكون تفاعله مع أفراد كبار فقط، فهو محروم من التفاعل الإجتماعى مع أطفال من سنه، خاصة قبل سن المدرسة .

ومما هو جدير بالذكر أن الفترة الزمنية التى تفصل بين الطفل ومن يكبره ومن يصغره (Birth Space)لها علاقة بمعنى الترتيب ومغزاه. لأنه إذا طالت هذه الفترة فأن الدلالة النفسية لكل ترتيب أو مركز تتغير، لإننا نتعامل مع الترتيب كمتغير سيكولوچى وليس كتدرج حسابى. فقد يصبح الطفل الأوسط مثلا طفلا أكبر، إذا كان يفصله عن أخيه الأكبر عدد كبير من السنين، بينما يصبح الأكبر وحيدا فى هذه الحال. وقد يصبح الأصغر - من هذا المنظور - وحيدا إذا كان أخوته يكبرونه بفترة زمنية طويلة. وهذا يعنى أن الأطفال يشغلون مراكز سيكولوچية وليست مراكز متتالية عددية فقط .(كفافى، ١٩٩٠، ٢١١-٢١٢)

وعادة ما يقدر الباحثون الفترة الزمنية بين طفل وأخر والتى يمكن أن تغير الترتيب بست سنوات، أى مرحلة سيكولوچية كاملة من مراحل النمو Cohen & Beckwich, 1977 بحيث يكون ترتيب المراكز الولادية كالأتى :

صندوق (٣/٥)

توجيهات مفيدة فى إدراة مواقف المنافسة بين الأخوة

* إعداد الطفل لإستقبال المولود الجديد. ودعه يعرف ماذا يعنى مولد طفل جديد فى الأسرة .
* قدم للأطفال الأكبر ما يجعلهم يبنون توقعات صحيحة عن الوليد الجديد وعن الأخوة بصفة عامة.
* حافظ على الثبات فى جو الأسرة وتجنب التغيرات المفاجئة .
* أجعل الطفل الأكبر يندمج فى زيارات إجتماعية ويحصل على إنتباه ورضا الآخرين بعد مولد الطفل الجديد .
* ساعد الأطفال على كيفية الإندماج الصحيح مع الوليد الجديد .
* تجنب الحماية الزائدة للطفل الوليد الجديد.
* حاول أن تتفهم تغيرات الغيرة والإستياء عند الأطفال الأكبر .
* وفر القدر المناسب من الإهتمام والحب لأطفالك جميعا .

الأكبر : الطفل الأول فى المولد، ويصغره طفل واحد على الأقل بفترة زمنية تقل عن ست سنوات .

الثانى : وهو الطفل الثانى فى المولد، فى أسرة لها طفلان، أى أن له أخا أكبر منه، بما لا يزيد عن ست سنوات، وليس له أخوة أصغر منه بأقل من ست سنوات

الأوسط : وهو الطفل الأوسط فى أسرة لهـا ثلاثة أطفـال على الأقل، بحيث تكون الفروق بين الطفل والذى يليه أو يسبقه أقل من ست سنوات .

الأصغر : وهو الطفل الأخير فى المولد فى أسرة لها ثلاثة أطفال على الأقل، بحيث لا تزيد الفترة الزمنية التى تفصله عن الطفل الذى يكبره مباشرة عن ست سنوات .

الوحيد : وهوالطفل الوحيد فى الأسرة أو الطفل الذى له أشقاء أكبر منه أو أصغر بست سنوات أو أكثر .

التوأم : وهو الطفل التوأم سواء كان متطابقا Identical أو أخويا (غير متطابق وناتج عن إخصابين مختلفين) Fraternal.

٦/ *التنميط الجنسى (تحديد الدور الجنسى)* :

كل الثقافات تقريبا وعلى مدى التاريخ ترى أن هناك سلوكا يرتبط بالذكر أو بالدور الذكرى فى الحياة أكثر مما يرتبط بالأنثى، وفى المقابل هناك سلوك آخر يرتبط بالأنثى أو بالدور الأنثوى فى الحياة أكثر مما يرتبط بالدور الذكرى. وعلى الرغم من التباين الكبير بين الثقافات والمجتمعات فى ربط سلوك معين بجنس معين ومدى صرامة هذا الربط بمعنى عدم السماح لجنس أن يسلك سلوكا يرتبط أو يتوقع أن يصدر عن الجنس الآخر، فأن هناك كما قلنا إجماع على أن هناك قدرا من الفروق بين السلوك الذى يرتبط بالذكر والسلوك الذى يرتبط بالأنثى وفقا للدور الذكرى والدور الأنثوى فى الحياة .

فمعظم الثقافات تقريبا تشجع سلوك المبادأة والإقدام والسلوك الرياضى والسلوك الذى به مسحة من الخشونة أو سلوك العدوان أو رد العدوان على الأقل عند الذكور أكثر مما تفعل مع الإناث، بينما تشجع السلوك الهادى والوديع والسلوك الذى ينم عن الترتيب والنظام والدقة والرقة والحس الفنى عند الإناث أكثر مما تفعل مع الذكور. وعلى هذا فأن معنى التنميط الجنسى هو أى شكل من أشكال السلوك ينتج عن البرمجة الإجتماعية، ويشير إلى تفضيل ثقافة المجتمع لسلوك معين يناسب الذكور وسلوك أخر يناسب الإناث، حتى يسلك كل فرد داخل الإطار الإجتماعى الذى يحدد لكل جنس أساليب السلوك التى يتضمنها دوره فى الحياة. وتنتقل إتجاهات الآباء التى من شأنها أن تعلم الأبناء ذكورا أو إناثا السلوك المرتبط بجنسهم من جيل إلى جيل مع الميراث الثقافى وإن تعرضت شأنها شأن معظم مفردات الميراث الثقافى إلى بعض التغيير. ويبدأ الآباء عملية التنميط مع ميلاد الطفل مع تحديدا أسمه وملبسه وعادات أخرى قد تخص مجتمعات دون أخرى (مثل ختان البنات وثقب صرصور أذنها لتلبس قرطا فى الثقافة المصرية) وتصل ذروتها فى مرحلة ما قبل المدرسة حتى أن الطفل فى نهاية هذه المرحلة أى فى سن الخامسة أو السادسة يصبح وقد تعلم السلوك المناسب لجنسه والذى يتوقعه الأخرون منه باعتباره ولدا والذى يتوقعون منها باعتبارها بنتا. ويتشرب الأطفال

هذه الإتجاهات وتصبح جزءا من إنساقهم الإعتقادية التى تبدأ فى التكون. ولذا نجد أن الأطفال الذكور قد ينتقدون زميلهم إذا تركهم ولعب مع البنات، والبنات يفعلن ذلك أيضا مع رفيقاتهن بمعنى أن الأطفال يكتسبون القيم والإتجاهات الخاصة بعملية التنميط ويحرصون على الإلتزام بها ويستهجنون الخروج عليها .

ولكن ما الذى تعتمد عليه عملية التنميط، أو العوامل التى تيسر لأطفال كل جنس أن يتعلموا السلوك المنمط جنسيا وتشجعهم عليه؟ أن هذه العوامل تنحصر فى مهيئات التعلم ومايجعل الطفل يتعلم شيئا ويدعم شيئا، وهى عمليات الثواب والعقاب إضافة الى نتائج ومتضمنات عملية التوحد .

أما الثواب والمتمثل فى الحب والرعاية فهى هدف يحرص عليها الطفل، وبالتالى يمكن أن يؤدى الحرص عليها الدور الدافعى لتعلم السلوك الذى يريده الوالدان أن يتعلمه ثم يأتى دور التدعيم والمديح عندما يسلك السلوك المنمط جنسيا والذى يتفق مع دوره الجنسي. وفي المقابل يوجد العامل الآخر الفعال وهو خوف الطفل من فقد الرعاية. فأذا كان يلقى التشجيع عندما يلتزم بالسلوك المنمط جنسيا فأنه يلقى التأنيب واللوم وقد يلقى العقاب البدنى، أو على الأقل يلقى النبذ والإعراض مما يجعله حريصا على الإلتزام باتيان السلوك المناسب لجنسه والإبتعاد عن السلوك المناسب للجنس الآخر. أما العامل الثالث فهو التوحد Identification. والتوحد عملية يمر بها طفل ماقبل المدرسة ويقلد فيها سلوك الوالد من نفس جنسه على نحو لاشعورى أو تلقائى فيكتسب من خلالها السلوك الذى حددته الثقافة لجنسه. والوالد هنا هو وسيط بين الثقافة والطفل فهو حامل الثقافة وناقلها الى النشئ فيكتسب الطفل الذكر من والده - عن طريق التوحد - ماتتوقعه الثقافة منه كذكر وتكتسب البنت من أمها - بالتوحد أيضا - ماتتوقعه الثقافة منهاكفتاه وأنثى .

وشعور الطفل بالتطابق - الذى يتضمنه التوحد - مع الوالد يمكن أن يكون مصدر للأمن. فالطفل يتوحد مع الأب باعتباره نموذجا حائزا لصفات القوة والكفاءة

والحب، وهو عندما يتوحد معه وكأنه يتمنى أن يمتلك الصفات التى يحوزها النموذج المتوحد به، ويسعد الطفل عندما يتأكد من أنه يشبه النموذج. ولأهمية عملية التوحد نشير اليها فى فقرة مستقلة فيما يلى :

٧/ عملية التوحد :

والتوحد لايتضمن رغبة الطفل فى أن يتمثل ويقلد السلوك المرتبط بالجنس أو سلوك التنميط الجنسى فقط بل يتضمن أساليب سلوكيةكثيرة. فالتوحد كما قلنا يعكس رغبة الطفل فى أن يكون مثل الأب والبنت مثل الأم. ويلاحظ أن الطفل فى البداية قد يحاول أن يتوحد بكلا الوالدين معا ثم يتجه الى أن يتوحد مع الوالد الذى يتشابه معه فى ظل التوجهات الثقافية التى تشجع تبنى الأبن سلوك الوالد من جنسه فيتغلب توحد الطفل مع الوالد من نفس جنسه على التوحد مع الوالد الآخر. وهذا لايعنى بالنسبة للولد الذكر إضعاف علاقته بأمه، بل العكس تظل عاطفته قوية نحوها. وهناك من الدراسات التى تشير الى كلا الجنسين من الأطفال فى بداية المرحلة يكونان مرتبطين بالأم ربما كأثر من آثار الرعاية المكثفة التى تقدمها الأم فى مرحلة المهد. كما أن التوحد ليس درجة واحدة، ولايتم لشخص واحد، بل هو درجات يكون أقواها بالطبع - فى النمو السوى - بالوالد من نفس الجنس ثم يشمل آخرين من الكبار القريبين من الطفل فى الأسرة ومن خارج الأسرة .

وتتم عملية التوحد بيسر وسهولة إذا كانت العلاقات بين الأب والأم طيبة وقائمة على التفاهم أما إذا كانت العلاقة متوترة بينهما أو يسودها الصراع والتنافس العلنى أو الخفى فأن الطفل يقع فى مأزق. فالطفل عندما يتوحد مع الأب يجد نفسه وقد غامر بفقدان حب الأم، أما إذا حاول أن يقلد الأم متوحدا معها فأنه يقابل برفض الأب وليس الأب فقط ولكنه يواجه برفض الثقافة وضغط المجتمع لأنه يقترب من المنطقة «المحرمة ثقافيا». ونفس الموقف يواجه البنت إذا ماتوحدت مع الأم فأنها تدرك أن هذا التوحد على حساب فقدان الأب وغضبه، وإذا ماتوحدت مع الأم كانت غريمة للأم وللثقافة والمجتمع جميعا .

كذلك الطفل عندما يتوحد مع والد سئ الخلق فأنه يكتسب صفاته جميعا بما فيها من سلبيات. وإكتسابه لهذه الصفات السلبية يوقعة فى الصراع. لأن مفهومه عن ذاته يتضمن الصفات السلبية كما يتضمن أيضا المعايير الإجتماعية والخلقية التى إكتسبها بفعل التنشئة والنمو الخلقى - كما سنعرف فيما بعد - ولذا كان لابد لمثل هذا أن يعانى من القلق. وكان "فرويد" هو الذى لفت الأنظار بقوة الى عملية التوحد فيما أسماه عقدة أوديب أو المركب الأوديبى Odepus Complex. وهى موضوع الفقرة التالية .

٨/ المركب الأوديبى :

قدم "فرويد" هذا المفهوم فى إطار نظريته فى التحليل النفسى خاصة مايتعلق منها بالإرتقاء النفسى. فالطفل يمر فى عامه الأول بما أسماه المرحلة الفمية وفى عامه الثانى يمر بما أسماه المرحلة الشرجبة على نحو ماأوضحناه فى الفصل الثانى عند الحديث عن النظرية وعلم النفس الإرتقائى. ولكن عندما يدخل الطفل عامه الثالث وهى بداية مرحلة الطفولة المبكرة يدخل فيما أسماه "فرويد" بالمرحلة الأوديبية، والتى تنتهى تماما فى حالات النمو السوى مع نهاية هذه المرحلة ليدخل الطفل فى مرحلة كمون للنشاط الجنسى يستمر طوال سنوات الطفولة المتوسطة أو الطفولة المتأخرة (سنوات المدرسة الإبتدائية من ٦-١٢سنة) لينبثق الدافع الجنسى مرة أخرى مع البلوغ ليشكل بداية مرحلة المراهقة والتى يأخذ فيها الولد شكل الرجل وتأخذ البنت شكل الأنثى الناضجة .

ومايهمنا التفاعلات التى تحدث فى مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ماقبل المدرسة وهى التفاعلات التى يلخصها الموقف الأوديبى (نسبة الى "أوديبس" بطل مسرحية أوديب ملكا التى كتبها الكاتب المسرحى الإغريقى "سوفوكليس" وفيها قتل أوديب والده الملك وتزوج من أمراته وهى والدته دون أن يدرى وعندما علم فقأ عينيه عقابا على ماأرتكبه من أثم). وفيه يذهب "فرويد" الى أن الطفل الذكر إبتداء من سن الثالثة يشعر بميل ناحية الأم وبمشاعر سلبية نحو الأب ويصطبغ ميل

الطفل نحو الأم بالطابع الجنسى وكذلك تشعر البنت فى نفس السن بمشاعر إيجابية يبطنها الميل الجنسى نحو الأب وبالتالى تشعر بمشاعر الغيرة من الأم وهى مايسميها "فرويد" عقدة «إلكترا» * .

ويقبل كثير من المؤلفين والكتاب الإطار العام لعقدتى أوديب وإلكترا، ولكنهم يحاولون تفسيرها تفسيرا تعليميا ثقافيا. لأن "فرويد" قدم ميل الطفل الذكر الى أمه وميل الطفلة الى أبيها على أنه أمر ولادى فطرى وكجزء من الطبيعة الإنسانية أى أنه يحدث بصرف النظر عن الزمان والمكان والثقافة والمجتمع. ولكن العلماء الآخرين بمن فيهم تلاميذه ممن يسمون بالفرويديون الجدد (هورنى - سوليڤان - فروم) يقرون "فرويد" على مضمون التفاعلات الأسرية التى تلخصها عقدتى أوديب وإلكترا ولكنهم يرفضون إستقلالية هذه التفاعلات عن العوامل الثقافية، أى أن الأمر ليس أمر جينات ووراثة ولكنه أمر تعلم وثقافة .

على إن أكبر إنتقاد وجه إلى "فرويد" فيما يتعلق بعقدة أوديب هو ما وجهه عالم الإنثروبولوچى الثقافية "برونسلاو مالينوفسكى" Malinowski. وقد بدأ "مالينوفسكى" ددراسته فى جزر التروبرياندThe Trobriand Island بهدف التحقق من صحة فرض "فرويد" حول المركب الأوديبى. وكان منطلق "مالينوفسكى" أنه لا يجوز فرض فروض سيكولوچية عامة تبنى على أساس ثقافة معينة. فما حدث فى حالة عقدة أوديب أن "فرويد" أفترض هذا الفرض بناء على ملاحظاته لبنية الأسرة وطبيعة العلاقة بين أفرادها فى مجتمع معين وهو المجتمع الأوروبى فى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وقال بعالمية نمط العلاقات الأسرية التى تلخصها عقدة أوديب. ولم يجد "مالينوفسكى" فى هذه الجزر مايشير الى وجود عقدة أوديب. وقد إختار "مالينوفسكى" مجتمعا مغايرا تماما للمجتمع

---

* عقدة إلكترا Electra Complex يعنى هذا المصطلح فى التحليل النفسى المثيل الأنثوى لعقدة أوديب عند الذكر، والذى يتضمن حب الأبنة لأبيها، والغيرة من الأم. وهذا المصطلح والذى لايستخدم الآن ويستخدم بدلا منه مصطلح «عقدة أوديب الأنثوية» إشتق من قصة إلكترا أبنة "إجامنون" والتى أغرت أخيها "أوريستس" ليقتل أمهما "كليمنسترا" وعشيقها "إيجستوس" بعد أن قتلا أبيهما وتزوجا. (جابر، كفافى، ١٩٩٠، ١٠٩٩)

الأوروبى يختبر فيه فرض «عالمية المركب» وتحققه فى ثقافات أخرى مغايرة للثقافة التى نشأ فيها .

وجزر التروبرياند مجتمع أمومى يعيش فيه قبائل ينسب الطفل فيه الى الأم، وليس للأب هذه السلطة التى نعرفها فى أسر المجتمعات الحديثة، بل أن الأم لها اليد الطولى فى شئون الأسرة يشاركها فى ذلك الخال الذى يملك بعض السلطة الضابطة على الأبناء، والتى لايملكها الأب. وهناك إختلاف آخر فى إتجاهات التنشئة الوالدية للأبناء يتمثل فى أن العلاقة بين الأم وأبنها تدوم فترة أطول وتمتد الى مابعد الفطام، وعلاقة حسية سيكولوجية حميمة تتسم بالدفء. وربما كان من أسباب إستمرار هذه العلاقة أن الوالد ليس مزاحما للأبناء فى مشاعر الأم، فالأم ترتبط بالأبناء أكثر من إرتباطها بالزوج، الذى يلعب دورا هامشيا فى حياتها وحياة الأسرة. The Ethnography of MALINOWSKI, Edited by Micheal W. Young Routhed, Kegan Paul, London, 1979, 148-152

وهذا النمط من العلاقات المباين تماما للنمط الغربى كان من الضرورى أن يخلق نمطا مغايرا من العلاقات بين الأبناء والآباء. فلم يجد "مالينوفسكى" تلك المشاعر السلبية التى يشعر بها الأبن نحو الأب، تلك المشاعر التى تنشأ نتيجة إدراك الأبن لوالده كمزاحم له فى عواطف الأم، بل العكس فأن المشاعر كانت ودية بين الأبناء والأب، بينما كانت باردة نحو الخال باعتباره أحد مصادر السلطة الكافة. وقد عزز تقرير "مالينوفسكى" هذا عندما نشر من الإتجاه القوى الى تفسير عقدة أوديب تفسيرا ثقافيا وليس ولاديا كما ذهب "فرويد" .

وأصحاب التفسير الثقافى لعقدتى «أوديب وإلكترا» يذهبون الى أن الطفل الذكر يجد فى أمه مصدرا لإشباع حاجاته الأولية والثانوية أيضا فلما لايلتمس عندها إشباع بقية ميوله خاصة أنها تنسب الى الجنس الآخر إنطلاقا من أن الدوافع الجنسية مثلها مثل بقية الدوافع ذات الأصول العضوية تولد مع الإنسان وإن كانت

تنبثق على نحو واضح وصريح وكامل فى مرحلة المراهقة حينما يحدث البلوغ الجنسى. وعندما يبدأ الطفل فى الإهتمام والتعبير الجنسى نحو أمه يلقى معارضة من الأب الذى لايرحب بهذا السلوك من الأبن ويمنع التعبير عن هذا الإهتمام، ولأن الأب سلطة قوية وآمرة فأن الطفل لايستطيع إلا أن يمتثل ويكف التعبير عن الإهتمام الجنسى بالأم. ويحدث أن الطفل فى سياق محاولاته التقرب «الجنسى» من الأم يقابل بتهديدات منها «قطع أعضائه الجنسية» أو «إخصائه» وهو مايتحقق منه عندما يشاهد أخته أو البنات الأخريات ويكتشف أنهن لايملكن أعضاء جنسية مثله إذن فالتهديد جاد والعقوبة واردة وقد ينزل به الخصاء نتيجة ميوله الجنسية نحو الأم. وهكذا يكبت أو يتعلم نسيان هذا الأمر ويكف عن التعبير "الجنسى" إزاء الأم خوفا من عقاب الأب ثم أنه يحتاج لرضائه. ومع التقدم فى النمو وإدراك الطفل للأب باعتباره مصدرا أيضا للأمن وللإشباع وللحماية ولرغبته فى تملك صفات الأب وأن يكون شبيها به وأن يشعره بذلك. وغيرها من العوامل التى أشرنا إليها فى الفقرة السابقة تشكل دوافع الطفل إلى أن يتوحد مع والده .

وفى الأسر السوية وعندما تكون علاقات الوالدين فى مجملها ودية ومدركين لمسئولياتها ويتمتعان بالسواء والصحة النفسية، أو ليس لديهما أو لدى أحد منهما صراعات طفلية خاصة بالنواحى الجنسية فأن الأمور تسير سيرها الطبيعى ويبدأ الطفل من سن الرابعة فى أن «يقنع» نفسه بالواقع ويحاول تحسين علاقته بالوالد ويختفى لذلك شعوره بأن الوالد منافس له فى حب الأم « ويرى إنه لابد من ترك الأم للأب» على أن تظل علاقته بأمه علاقة ودية ولكنها خالية - على مستويات معينة - من العنصر الجنسى.

وما يحدث للأبن الذكر يحدث تماما للأبنة الأنثى حيث تبدى ميلها نحو الأب ولكن الأم تعترض على هذه العلاقة وتنتقدها ولا تسمح بها فتضطر الأبنة إلى كبتها وتوقف إدراكها للأم باعتبارها غريمة ومنافسة لها فى حب الأب، وهى لا تريد ولا تقدر على فقدان حب الأم وبذلك تخلو علاقتها بالأب من العنصر الجنسى.

وعندما يصل الأبن أو الإبنة إلى هذه المرحلة مرحلة قبول الواقع وضرورة التعايش مع الوالد من نفس الجنس تبدأ الخطوات الأولى فى عملية التوحد وهى العملية التى تنهى العقدة الأوديبية (أو عقدة الكترا) ويبدأ النمو يأخذ مساره الصحيح السوى. ويعتبر "فرويد" أن تصفية المركب الأوديبى عند الولد أو البنت بالتوحد مع الوالد من نفس الجنس علامة النمو السوى والأساس فى الصحة النفسية للفرد فيما بعد. أما إذا حدثت أية ظروف معينة، أو لم يكن الآباء على درجة من النضج بحيث أنهما شجعا إرتباط الأبناء بهما على نحو غير صحيح فأن المركب لا يصفى وتبقى الإرتباطات الطفلية بالوالدين أو بأحدهما مما يشكل ما أسماه "فرويد" بالعصاب الطفلى أو الإستعداد العصابى، وهو أساس الإضطربات النفسية فيما بعد وهو ما لا يعنينا هنا لأننا نتحدث عن النمو السوى وليس على النمو عندما يخرج عن حدود السواء ليدخل فى مجال اللاسواء والمرض أو الإضطراب .

ب- طفل ما قبل المدرسة مع أقرانه (أنماط اللعب) :

الأقران أو الأنداد فى السن هم مع الأسرة من أهم العوامل المؤثرة فى عملية التنشئة الإجتماعية خلال سنوات قبل المدرسة. وإذا قارنا علاقة الطفل بوالديه بعلاقاته مع أقرانه خلال مرحلة ما قبل المدرسة فأن الأنشطة المرتبطة مع الأقران تتسم بدرجة أكبر من الإندماج الجسمى والمرح وإن كان يصعب التنبؤ باتجاهاتها .

ونشاط الطفل فى هذه السن مع أقرانه يتمثل فى اللعب معهم أو بجانبهم. ولذا سنشير إلى أنماط اللعب عند أطفال ما قبل المدرسة كما حددها "بارتن" (Parten, 1933)

- ***اللعب المنعزل*** Solitary Play:

يلعب الطفل فى هذا النمط منفردا ومستقلا مع الدمى. وأحيانا ما يتبادل الحديث مع الأطفال الآخرين. ولكن لا يبدو أنه يلاحظهم ولا يبذل مجهودا ليتواصل معهم أو يشاركهم

- **اللعب العيانى (لعب المشاهدة)** On looking Play:

فى هذا النمط ينفق الطفل معظم الوقت يلاحظ الأطفال الآخرين وهم يلعبون. وغالبا ما يتحدث إلى الآخرين. ويسأل أسئلة، ويقدم إقتراحات ولكنه لا يشارك .

- **اللعب الموازى** Parallel Play:

فى هذا النمط يلعب الطفل بجانب طفل آخر ولكن ليس معه. وكل منهما يلعب بألعاب متشابهة، ولو أن أنشطتهم غير متشابهة .

- **اللعب التشاركى** Associative Play:

فى هذا النمط ينفق الطفل معظم الوقت يلاحظ الأطفال الآخرين وهم يلعبون. وغالبا ما يلعب الطفل فى هذا النمط مع طفل اخر، ويتحدث الأثنان عن أنشطة مشتركة، ويتبادلون الألعاب وكل طفل يؤدى أو يعمل بمفرده ما دام الأثنان لا يشاركان فى هدف واحد .

- **اللعب التعاونى** Co-operative Play:

فى هذا النمط يلعب الأطفال معا ويساعد كل منهم الآخر فى نشاط من شأنه أن ينتج بعض الإنتاج المادى أو يحقق بعض الأهداف، وفى هذا اللعب يوجد تقسيم للعمل وأهداف مشتركة .

- **اللعب الدرامى (التمثيلى)** Dramatic Play:

فى هذا النمط من اللعب يستخدم الطفل تخيلاته ويتقمص هويات مختلفة فى مواقف مختلفة .

أما اللعب المنعزل واللعب الموازى فأنهما يكونان سائدين أثناء مرحلة المهد، ولكن طفل الثالثة والرابعة ربما لا يزال يمارس هذين النمطين من اللعب. وعندما يكبر الأطفال وتنمو مهارتهم الإجتماعية فأنهم يتجهون إلى أن يقضوا وقتا أطول فى اللعب التشاركى واللعب التعاونى. (Rubin, 1978,534) . وكما أوضحنا فأن

اللعب التشاركى يحدث عندما ينخرط الأطفال فى أنشطة عامة. وربما يشارك الأطفال فى مواد اللعب، وأحيانا ما يختار الطفل أن ينضم اليهم أو يستعبدهم، ولكن ليس لديه أهداف قائمة، وليس هناك تقسيم للعمل، ولا يبذل مجهودا قبله أحد لكى يخلط أنشطته مع أنشطة الآخرين .

وفى اللعب التشاركى فأن كل طفل يسلك كما يرغب، فأذا كان هناك طفلان يلعبان بالدمى ويقترضان من بعضهما المواد والملابس والألعاب، ويتحدثان عن أنشطتهما فقط بمعنى أنهما لا يبذلان محاولات لتوجيه أفعالهما أو لإقامة قواعد تنظم جلسة اللعب فأنهما يلعبان لعبا تشاركيا يشارك كل منهما الآخر .

وفى اللعب التعاونى يتعاون الأطفال كل منهم مع الآخر فى لعب مبارة لها قواعدها، وقد يصبح الطفل منتجا، أو يمثل موقفا حقيقيا. ويكون هذا النمط من اللعب موجها بهدف ويتصور الأطفال أدوارا معينة مثل القائد الشرطى والمعلمة. ويشعر الأطفال فى اللعب بمشاعر الإنتماء إلى المجموعة. وعادة ما يستمر الأطفال فى التعاون حتى إنتهاء المبارة. وكثيرا ما يتبنى طفل أو طفلان أدوارا إشرافية ويتولون توجيه جهود الآخرين فى دور أقرب إلى دور القيادة .

والطفل الذى لا يثق فى درجة إنتمائه إلى المجوعة أو قوة إرتباطه بها أو الذى يشعر بالتعب بسرعة قد يصبح مراقبا أو ملاحظا On looke بشكل غير مباشر. فهو مندمج فى أنشطة اللعب الخاصة بالجماعة ولكن بالملاحظة فقط دون المشاركة. والأطفال من هذا النمط غالبا ما يتحدثون إلى الأطفال الذين يلاحظونهم ويتوجهون إليهم بالأسئلة. وقد يطرحون إقتراحات، ولكن هذا هو مدى مشاركتهم وإسهامهم. ولأنهم قريبون بدرجة كبيرة بحيث أنهم يسمعون ويرون كل ما يدور فى لعب أقرانهم فأنهم غالبا ما يتعلمون من هذه المراقبة القريبة. ومن هنا فأن مشاهدة التليفزيون هى نوع من اللعب العيانى (لعب المشاهدة) .

وعلى الرغم من أن اللعب العيانى عادى وشائع بين الأطفال. فأن الطفل الذى لم يشارك مع الأطفال أو نادرا ما يفعل ذلك يجب أن نعطى له قدر من الإنتباه والرعاية للتغلب على خجله أو ليصبح أكثر ثقة فى نفسه أو تأكيدا لذاته. والسلوك العيانى يختلف عن السلوك الإنسحابى. فالطفل الإنسحابى لا يبدى إهتماما بما يجرى ونادرا ما يصاحب أو يرتبط مع الآخرين فى هذا السياق .

ولكل من جنس الطفل وسابق خبرته والبيئة المحيطة ومواد اللعب وحجم جماعة اللعب دور يؤثر به فى تفاعل الأقران. فأطفال ما قبل المدرسة يفضلون أن يلعبوا مع أطفال من جنسهم أكثر مما يفعلون مع أطفال من الجنس الآخر (Jacklin maccoby, 1978) وأطفال ماقبل المدرسة الذكور يميلون الى أن يكونوا أكثر خشونة وعنفا فى لعبهم بينما تميل البنات فى نفس المرحلة الى أن يكن أكثر نظاما وهدوءا وتعاونا .

وعندما يشارك الأولاد والبنات فى جماعات لعب مشتركة فأن الأولاد يسلكون على نحو أقل تدميرية مما يحدث فى ألعابهم، كما أن البنات يملن الى أن يكونوا أكثر إستقلالا. وأيضا نجد أن الأطفال عادة مايكونون أكثرتعاونا ومنافسة فى تفاعلهم خلال لقائهم الأول مع الآخرين إذا كان لديهم خبرة سابقة فى الإحتكاك بالأقران وإذا كان اللقاء يحدث فى مكان مألوف مثل منازلهم الخاصة. ويلاحظ أنه عندما يتفاعل أطفال هذا السن فأن عدم وجود لعب معهم يكون وضعا أفضل مما لوكانت معهم لعب قليلة لاتكفيهم. فعندما لاتكون معهم لعب فأن المزيد من الإتصال والإبتسام والإشارات والتقليد والمحاكاه يحدث بين الأطفال، بينما الإحتمال الأكبر أن ينشب صراع فى حال وجود لعب أقل من أن تكفيهم. كما أن حضور شخص راشد لعب الأطفال ربما يكف قليلا النزعة الخشنة والعدوانية فى لعبهم، كما يمكن أن يزيد نزعة التعاون فى اللعب بينهم، أى أن يزيد مستوى اللعب التعاونى .

وهناك دلائل على أن اللعب مع أطفال آخرين يعطى الطفل أكثر من مجرد المتعة والتمرين الجسمى. وهناك من البحوث مايدل على أن الأطفال الذين يحرمون من اللعب الإجتماعى مع أطفال من أقرانهم تنشأ لديهم صعوبات فى وجهات نظر الآخرين وفى مسايرة رفقائهم من الأطفال الذين يلعبون مع أقرانهم خلال سنوات ماقبل المدرسة (Hollos & Cowan, 1973, 635-637) وهذه النتيجة لها أهمية خاصة بالنسبة للأطفال ذوى الحاجات الخاصة مثل المعوقين جسميا والمتأخرين عقليا أو الأطفال الموهوبين .

وأما عن اللعب الدرامى فأن أطفال ماقبل المدرسة يكشفون عن اللعب الذى يسمى باللعب الدرامى أو التمثيلى لأنهم يستخدمون فيه تخيلاتهم ويتقمصون هوايات مختلفة فى مواقف مختلفة. والأطفال فى بداية العام الثانى ينخرطون فى لعب إدعائى أو تظاهرى Make-believe or Pretend Play. ويوجهون إدعائهم أولا الى أنفسهم ثم يمتدون به الى الآخرين عندما يصبحون قادرين على التفاعل. وفى سن (٢-٣ سنوات) يصبح اللعب أكثر تعقيدا ويتضمن أناسا آخرين. وتتضمن موضوعات اللعب الدرامى الموضوعات العامة أو المشتركة والمألوفة على شكل مشاهد تضم أزواج وزوجات أو آباء وأبناء أو مشاهد تمثيلية شهيرة مثل إعادة تمثيل «سندريللا» أو شخصيات «ميكى ماوس»، ويتضمن مشهد اللعب هنا طفلين على الأقل ويتواصلان لغويا حول المشهد .

أن اللعب الدرامى لايساعد فقط الأطفال على أن يتعلموا القواعد الإجتماعية، وأن يفهموا العالم، وأن يمارسوا الأدوار الخاصة بالراشدين، وأنما قد يكون مساعدا أيضا فى النمو الإنفعالى. فمن خلال اللعب يمكن أن يتعامل الطفل مع المخاوف والضغوط التى تنشأ فى مواقف الحياة الصعبة. ومع إستمرار تفاعل الأطفال مع الكبار يتعلم الأطفال إستراتيجيات مفيدة فى التعامل مع المشكلات وفهم المواقف وحل الأزمات. من الملاحظ أن اللعب التمثيلى يبدأ فى الإنحسار خلال سنوات المدرسة. وربما يصبح الطفل أكثر إهتماما بالأنشطة الأخرى غير

الخيالية، أو ربما أن عملية التخيل تجد أنشطة أخرى تعبر عن نفسها من خلالها تناسب المراحل التالية مثل أحلام اليقظة والرسم والشعر وضروب الأدب الأخرى .

ج/ طفل ما قبل المدرسة والمؤسسة التربوية (روضة أطفال) :

والتنشئة الإجتماعية ليست قاصرة على الأسرة، بل هى تشمل كل المؤثرات التى تحتويها بيئة الطفل. ومن أهم العوامل التى تسهم فى تشكيل شخصية الطفل هى المدرسة والمدرسة حقيقة هى المؤسسة التربوية المتخصصة الأولى التى أنشأها المجتمع لتساعد الأسرة فى تربية الطفل حينما تعقد التراث الثقافى كما تعقد الإعداد المهنى ولم يعد المنزل قادرا على القيام بالإعداد الثقافى والإعداد المهنى للطفل وإعداده للحياة. وعادة ما يبدأ التعليم النظامى أو الرسمى عند سن السادسة أى مع بداية المرحلة التالية وهى مرحلة الطفولة المتأخرة (أو المتوسطة عند بعض النظم التى تعتبر المراهقة إمتداد لمرحلة الطفولة) .

ولكن ذلك لم يمنع من الحاجة إلى إنشاء مدارس أو مؤسسات تربوية تقدم تعليما أشبه بالنظامى فى ظل تعدد وتراكم ما ينبغى أن يتعلمه الطفل قبل ذهابه الى المدرسة النظامية، وهنا ظهرت الحاجة الى إنشاء رياض الأطفال كمؤسسات تسهم فى رعاية نمو الطفل فى المرحلة السيكولوچية التى نحن بصددها. أذن فرياض الأطفال هى مدرسة مرحلة ما قبل المدرسة «النظامية» أو كأنها تمهيد للمدرسة النظامية. فماذا تقدم روضة الأطفال وما قيمتها التربوية والنفسية ؟

أن الطفل فى الروضة يتقابل ربما لأول مرة مع راشدين غير مألوفين وفى غياب الوالدين وهو موقف جديد تماما على الطفل. فما بين العام الأول والثالث نادرا ما يتفاعل مع راشدين غرباء إلا إذا كان الآباء حاضرين. ولكن عند سن الثالثة فأن الأطفال يدخلون فى طور جديد من أطوار التنشئة الإجتماعية أو التطبيع الإجتماعى وهو الطور الذى يتفاعل فيه مع كبار غير مألوفين فى غياب أبائهم. ويظهر أطفال ما قبل المدرسة إهتماما وإثارة فى معظم الحالات، ويحسن الأطفال

التعامل معهم إذا كان هؤلاء الكبار يتسمون بالود والعطف. وفى هذه الحال يستثير الكبار الودودين إستجابات ودودة عند الأطفال، كما أنهم يمكن يستثيروا إستجابات الخوف والإنسحاب إذا كانوا خشنين أو عقابيين .

أن ما يميز روضة الأطفال بالنسبة للطفل هو هؤلاء الراشدين غير المألوفين الذين يمثلون أعضاء هيئة التدريس وهذا الحشد الكبير من الأطفال الذى لم يسبق أن وجد نفسه فى وسطه وإن كان من أقرانه فى السن وإن كان يعرف بعضهم. ومما لا شك فيه أمر إلتحاق الطفل بالروضة لأول موقف جديد تماما وذو تأثير كبير على علاقة الطفل بالمؤسسات التعليمية فيما بعد، ويمكن أن يكون الإنطباع الأول والأثر المباشر الذى يأخذه الطفل عن الروضة إيجابيا مما يسعده ويجعله يتحمل بعض المواقف المزعجة فيما بعد بدون أن يتأثر إتجاهه الإيجابى نحوها، كما يمكن أن يكون هذا الإنطباع وذلك الأثر سلبيا مما يزعجه ويجعل من الروضة موضوعا مثيرا للقلق

وعادة ما تكون هيئة التدريس فى رياض الأطفال من الإناث، وهو ما يسهل على الطفل أن يدرك معلمته وكأنها أم بديلة، وإن كان بعض الرياض تعين بعض العاملين من الرجال فيها، وحتى هؤلاء قد يكونون مفيدين إذا كانوا عطوفين وأختيروا العمل فى الرياض لحبهم فيه ولأنه يتفق وميولهم. وعلى أى حال فالتربية الصحيحة للأطفال لا يتولاها جنس واحد فهى شركة بين الجنسين سواء فى المنزل أو فى المدرسة .

ومعلمات رياض الأطفال شأنهم شأن المعلمين والمعلمات فى المراحل الأخرى يتوزعن بين النمط التسلطى Authoritarian والمتسامح Overpermissive والمتناقض Inconsistent والمقتدر Competent .

فالمعلمة المتسلطة هى التى تهتم أن يكون الصف الدراسى منظما وهادئا وتطبق فيه القواعد بدقة وصرامة، والمعلمة المتسامحة هى التى تستسلم لمطالب

الأطفال، وليس لها مطالب كثيرة منهم وتميل إلى الصفح عنهم وعدم عقوبتهم، والمعلمة المتناقضة أو غير المتسقة وهى التى تتراوح بين الشدة والصرامة من ناحية والتهاون والتسامح من ناحية أخرى، والمعلمة المقتدرة وهى التى تحافظ على النظام باستخدام القواعد الصحيحة وتشجع على الإنجاز بتقديم المعلومات على مستوى الطفل، وهى بلا شك النمط المطلوب. فى الوقت الذى تعلم فيه المعلمة المتسلطة الأطفال الخوف والإنسحاب، وتفشل المتسامحة فى تعليمهم النظام وإتباع القواعد وتزرع المتناقضة فى داخلهم قلق غامض بشأن الثواب والعقاب والعلاقة بين العمل ونتائجه .

ويمكن أن يكون لجماعة الأقران فى الروضة دور واضح فى ترقية الجوانب الإجتماعية فى شخصية الطفل. فوجود الطفل وسط أسرته لا يكفى لتربيته إجتماعيا ولاغنى للنمو الإجتماعى عن التعرض للنماذج العديدة والمتباينة المتمثلة فى أطفال الروضة عندما يشاركون معا فى مواقف مختلفة وعديدة ولفترات طويلة وتحت إشراف راشد متخصص فى التعليم .

وخبرة الطفل فى الروضة تمتد لتشمل وظائف أو عمليات ذات قيمة فى إرتقاء شخصية الطفل منها أن الطفل وسط جماعة كبيرة نسبيا من رفاقه يتوفر له أن يشعر بمعنى المكانة وأن له هوية متميزة وسط هذا الحشد، كما توفر له تقدير الذات خاصة إذا كان متوافقا فى المجوعة وينجح فى آداء الأعمال التى يكلف بها أو يقوم بدوره وسط مجموعته. كما أن تعامل الطفل مع رفاقه المختلفين فى شخصياتهم يعلمه بناء الروابط الإجتماعية وكيف يحافظ عليها، إضافة إلى أن الروضة مجال طيب لتعلم الكثير من القيم والمعايير الخلقية والإجتماعية السائدة فى مجتمعه .وهو لا يتعلم القيم والمعايير فقط ولكن يتدرب على تطبيقها وإستخدامها الإستخدام الصحيح والذى من شأن تشربه وإلتزامه بها أن تعطيه الصفة الإجتماعية وتعده أفضل الإعداد للحياة الإجتماعية المقبلة .

وروضة الأطفال فرصة ليختبر فيها ما قد تعلمه فى المنزل. بل أن الروضة كمؤسسة تربوية تشكل بوتقة ينصهر فيها ما تعلمه فى غيرها لصالح النمو العام لشخصية الطفل. وتصمم الروضة الأنشطة التى من شأنها أن تستثير النمو فى المجالات المختلفة مثل نمو المهارات الخاصة بالعضلات الكبيرة والمهارات الخاصة بالعضلات الدقيقة وتآزر العينين واليدين مع اللعب بالألعاب والأجهزة والدراجات والتلوين والرسم. كما أن الروضة توفر مواقف يختار فيها الطفل ما يناسبه ويتدرب على أن يتخذ قراره بنفسه. ومما لا شك فيه أن نجاح الطفل فى أداء عمل أو نشاط أختاره بنفسه يوفر له ثقة في نفسه وتقديرا لذاته. كما أن هناك جانبا هاما وهو أن الطفل يفعل ويمارس هذا كله وسط مجموعة ويتفاعل مع زملائه مما يجعله أكثر حساسية وتهيئوا لأن يتعرف على حاجات الآخرين وأن يراعيها .

وهل لنا أن نتساءل بعد ذلك هل يذهب الطفل فى طفولته المبكرة إلى روضة الأطفال أم ينتظر إلى سن المدرسة فى السادسة ؟

إن أجابتنا على هذا السؤال ليس لها علاقة بعمل الأم خارج المنزل ورغبتها فى أن تجد مكانا لأبنها تطمئن عليه فيه حتى تعود. أنما نتحدث من الزاوية التربوية من حيث فرصة النمو المتكامل التى يمكن أن تتيحها روضة الأطفال، أو على الأصح ما الذى يمكنه أن يستفيده الطفل الذى يلتحق بالروضة ويفتقده غيره مما لم تتح لهم فرصة الإلتحاق بها .

مما سبق يظهر أن الروضة توفر للطفل خبرات على جانب كبير من الأهمية وتسهم فى إرتقائهم جسميا وعقليا وإنفعاليا وإجتماعيا. وتزداد أهمية الروضة بالنسبة للطفل الوحيد أو لطفل الذى له أخوة يكبرونه بعدد كبير من السنين فهو كالوحيد. وهم الأطفال الذين يحرمون من التفاعل الكافى مع أطفال من أعمارهم مما قد يؤخر نموهم الإجتماعى عن أقرانهم. وإذا كانت بعض الأسر تستطيع أن توفر لطفلها أنشطة إجتماعية ألا أن الروضة توفر فرصة التعامل مع أقران للطفل بأعداد كبيرة من البنين والبنات .

ولكن كل هذا لا يعنى أن الإلتحاق بالروضة ضرورة. فقد لا يستطيع الأباء إلحاق أبنائهم برياض لأطفال لسبب أو لآخر. ولكن الأباء عليهم أن يدركوا أهمية تنظيم أنشطة متنوعة للطفل. والقرار الخاص بالحاق الطفل بروضة الأطفال - وبعيدا عن الضرورة التى يخلقها عمل الأم خارج المنزل - يعتمد على ميل الأباء وإتجاهاتهم وإمكانيات الروضة المتاحة لهم وعلى المتبع فيها .

وعلى الأباء أن يعرفوا أن الأطفال يحتاجون إلى إعداد وتهيؤ قبل إلحاقهم بالروضة فى حال إتخاذهم قرار بذلك. فالطفل فى هذه الحال سيواجه مواقف كثيرة جديدة عليه ومن حقه أن يعد لذلك فهو قد يركب سيارة المدرسة ويأخذ وجبة غذائية معه أو أن يتناول طعامه فى مطعم المدرسة ويخرج من المنزل ويبتعد عنه إلى مكان آخر ويجد نفسه محاطا بعدد كبير من الأطفال غير المعروفين له من قبل ويتعامل مع راشدين غرباء عنه ولهم أدوار ووظائف أشرافية وتنظيمية قد يمارسونها بشئ من الحزم والضبط مما لم يألفه من قبل. ومما لا شك فيه أن توافق الطفل مع هذا الموقف الجديد بابعاده الفيزيقية والإنسانية والإجتماعية يحتاج إلى إعداد .

وقد يكون الإلتحاق بالروضة خبرة ممتعة وشيقة إذا ما توافق الطفل بسرعة، ولكن بعض الأطفال يأخذون وقتا حتى يألفوا البيئات ويتألفوا مع الصعوبات أو المواقف التى لم يكن يشعرون فيها بالراحة، ولذا فأننا إذا لاحظنا نفس الموقف بعد مرور شهرين أو ثلاثة سنجد أن عدد هؤلاء الرافضين قد تناقص كثيرا. وفى كل الحالات لا ينبغى للآباء أن يتحدثوا عن الروضة باعتبارها بيئة مزعجة أو مضايقة أو محددة للحرية بل العكس هو المطلوب حيث يكون الحديث منصبا على المواقف المتنوعة والجديدة والمفيدة التى سيتعرض لها وعليهم أن يعودوا الطفل على مواعيد الروضة فى نومه وإستيقاظه حتى ييسروا لها عملية الإلتحاق بهذه المؤسسة، وأن يحجموا من قدر عدم الإرتياح الذى قد يشعر به الطفل إلى حده الأدنى .

وتتضمن عملية إعداد الأطفال للإلتحاق بالروضة كذلك زيادة دافعيتهم للتعلم وتشجعيهم على الإستماع الجيد والإنصات لمن يتكلم وأن يستخدموا لغة

واضحة للتعبير عن أنفسهم بدلا من أية وسائل أخرى غير لفظية فى هذا التعبير، وأن يشجعوا على أن يفكروا حول أنفسهم ماذا يريدون وكيف يحققوا ما يريدون وحول العالم المحيط بهم وعن حاجات الآخرين التى ينبغى أن نضعها فى إعتبارنا إذا أردنا أن نحسن التعامل معهم وأن نتخذ منهم أصدقاء وأن نهيئهم لضرورة التعامل مع الرفاق على أساس الأخذ والعطاء، وهو ما يكون صعبا أو غريبا بعض الشئ بالنسبة للطفل الوحيد أو المدلل أو الذى تربى فى ظل تنشئة والديه تتسم بالحماية الزائدة. وعليهم أن يتعلموا تحمل مسئولية ما يقولون وما يفعلون وألا يتعودوا الهرب من ذلك وأن ينظروا إلى المعلمة كبديل للأم حتى عندما تلفت نظرهم لمسألة ما، أو حتى تعاقبهم فهى تقوم بما تقوم به الأم فى المنزل .

د/ طفل ما قبل المدرسة والمؤسسات الإعلامية (التليفزيون):

فى هذا العصر الذى يتسم بالتطور التكنولوچى الهائل والمذهل أحتلت ثورة الإتصالات مكانة كبيرة فى قلب هذا التطور. ومما لاشك فيه أن من المعالم الكبرى لهذه الثورة التليفزيون الذى أصبح بأمكانياته الفنية المبهرة والتى تتطور باستمرار آداة تأثير خطيرة على الجميع، وفى المقدمة ممن يتأثرون بالتليفزيون الأطفال، حتى أن بعض التربوين يعادل الآن بين تأثير التليفزيون وتأثير المدرسة بل أن البعض يعتبر التليفزيون الوالد الثالث لعمق تأثيره على الطفل. ونحن نعرف أن بعض الأطفال يقضون أمام التليفزيون وقتا أطول مما يقضونه فى المدرسة. مع الفارق فى طريقة تقديم كل منهم لبرامجه وأيهما أكثر جذبا للطفل .

وقد إنتشر جهاز التليفزيون الآن وغطى أرساله كل جهات البلاد حتى النائى منها وبأكثر من قناة. وربما لا توجد أسرة ليس بها جهاز تليفزيون واحد على الأقل. وكل الأطفال يتعرضون لمشاهدة التليفزيون، ويحدث هذا التعرض فى وقت مبكر يعود إلى نهاية العام الأول من العمر، فالتليفزيون يجذب إنتباه الأطفال بالصورة والحركة منذ هذه الفترة المبكرة من حياتهم، ويمكن أن يؤثر فيهم وفى سلوكهم حتى وأن يفهموا ما يرونه على شاشته .

أن مقدار ساعات مشاهدة التليفزيون تتباين من أسرة لأسرة حسب ظروفها ومتغيرات كثيرة ترتبط بذلك. وقد أوضحت بعض الدراسات التي تمت فى الولايات المتحدة الأمريكية أظهرت أن طفل الثالثة والرابعة يشاهد التليفزيون يوميا لمدة أربع ساعات ويتباين هذا المعدل إلى حد كبير فقد تنخفض ساعات المشاهدة حتى تصل إلى خمس ساعات فى الأسبوع، وقد ترتفع إلى الحد الذى لا يفارق فيه الطفل مجلسه أمام التليفزيون حتى يصل مجموع ساعات مشاهدته مائة ساعة فى الأسبوع. وبصفة عامة فأن التليفزيون يستحوذ على وقت الطفل الأمريكى حتى ينال النصيب الأكبر ولا يتفوق عليه إلا النوم. Williams, et. al, 1982, 369-371 علما بأن ساعات المشاهدة تزيد مع نمو الطفل داخل مرحلة ما قبل المدرسة .

وليس الأطفال وحدهم هم الذين يشاهدون التليفزيون أكثر من أى نشاط آخر يقومون به، بل أن الأسرة - كأسرة - أيضا تفعل ذلك أيضا. وقد تستخدم الأسرة التليفزيون كجليس أطفال يجعله هادئا ومشغولا. وفى بعض الحالات تعتبر الأسرة التليفزيون وسيلة تعليم، ولذا يعتمد الأباء شيئا فشيئا على التليفزيون، فهو إضافة إلى أنه يشغل الطفل ويسليه فأنه قد يمده بالمعرفة والمعلومات وكثير من الإتجاهات والأفكار التى يرى الآباء أنها مفيدة. وقد زاد إعتماد الأسرة على التليفزيون كثيرا مع تعدد القنوات وكثرة بدائل ما يمكن أن يعرضه التليفزيون حتى أن عطل جهاز التليفزيون فى المنزل يسبب إزعاجا وإرباكا لنظام الأسرة ،وأن رأى البعض فى هذا العطل قيمة إيجابية حيث يجعل أفراد الأسرة يستدير كل منهم نحو الآخر ويسمع منه وله على نحو قد يكون مفيدا لكل منهم وللنسق الأسرى ككل .

ويرى بعض التربويون أن التليفزيون - حتى بالنسبة للأطفال الملتزمين دراسيا وبآداء وظائفهم المدرسة على نحو طيب - قد سرق وقت اللعب الذى كان يمكن أن يستثمر فيها يعود على بناء شخصية الطفل على نحو أفضل جسميا ومعرفيا وإجتماعيا. فهو يضيع عليهم فرصة تدريب عضلاتهم والتفاعل - المؤدى للإبتكار - مع الأقران. وفى النهاية فأن التليفزيون فى رأى هذا الفريق يشجع

الأطفال على أن يكونوا صامتين لا يستخدمون اللغة، وغير إجتماعيين لا يتفاعلون مع الآخرين، وغير نشيطين لا يفعلون شيئا إيجابيا .

وقد وجدت بعض الدراسات فى الولايات المتحدة علاقة عكسية بين عدد ساعات مشاهدة الطفل للتليفزيون ودرجاته المدرسية فكلما زادات الأولى قلت الثانية، وهو أمر مفهوم لأن زيادة ساعات المشاهدة يقلل من القوت المخصص للإستذكار وعمل الوجبات المدرسية وفى القراءة (الدراسية أو الحرة). ولكن دراسات أخرى أوضحت أن ساعات المشاهدة عندما تضبط وتراقب تحت أشراف الآباء فأن كلا من الأداء المدرسى ودرجات الإختبارات النمائية يتحسن. (Godberry, 1980, 51-55) ويقول "جادبرى" إنه إذا كانت مشاهدة التليفزيون التجارى ترتبط بإنخفاض الأداء المدرسى فأن مشاهدة البرامج التربوية يرتبط بالأداء الأفضل فى المدرسة. وعلى هذا فأن التليفزيون ينبغى أن يدمج فى العملية التربوية للإستفادة بامكانياته الهائلة وجاذبيته الشديدة .

وفيما يلى نشير إلى بعض ما يعرض من خلال شاشة التليفزيون ويمكن أن يؤثر على الأطفال :

الاعلانات :

أن الإعلانات التجارية تمثل أحد المصادر الأساسية فى تمويل التليفزيون. ومع الوقت يلاحظ أن المساحة المخصصة للإعلانات تزيد. كما أن المعلنين عن سلعهم حريصين على بث إعلاناتهم فى ساعات الذروة فى المشاهدة، وهذا يعنى أن رجال الأعمال أكتشفوا فاعلية الإعلان التجارى فى الترويج للسلع التى ينتجوها أو الخدمات التى يقدمونها، كما أن التليفزيون من جانبه يستفيد من هذه الإعلانات فائدة مالية كبيرة وتتحقق الفائدة للطرفين فى ظل سياسة تشجع على الخصخصة وأن تتولى كل مؤسسة تمويل نفسها ذاتيا. ومن هنا فأن دراسة أثر الإعلانات على الأطفال له أهمية إذا كانت المساحة المخصصة للإعلانات تزيد وتتنوع وتختار الفترات التى يجلس الجميع فيها أمام التليفزيون .

تهدف الإعلانات إلى الترويج لسلعة معينة أو الإستفادة من خدمة مقدمة. وهناك إعلانات تكاد تكون موجهة للأطفال خصيصا مثل إعلانات الحلوى والشيكولاتة والأطعمة الخفيفة المعلبة. ولأن أطفال ما قبل المدرسة يقبلون المعلومات على نحو غير نقدى وليس لديهم أدوات وإمكانيات الحكم والتقييم الدقيق على قيمة المنتجات المعلن عنها فأنهم يتأثرون بعمق إعلانات التليفزيون. وتظهر الدراسات أن أطفال ما قبل المدرسة يتذكرون خصائص المنتجات وترنيمات الأغانى التجارية أكثر من أى شخص آخر. وأن تسعة أعشار أطفال ما قبل المدرسة يطلبون أنواع الطعام واللعب التى يشاهدونها فى إعلانات التليفزيون (Stoneman & Brody, 1981, 856).

الجوانب الجنسية :

لازالت الدراسات والبحوث الخاصة حول تأثير التليفزيون على الجوانب الجنسية فى مهدها حتى فى الدول المتقدمة علميا. ولكن هناك بعض الدلائل غير المؤكدة علي إحتمالات التأثيرات الضارة على الأطفال من الناحية الجنسية والعاطفية إذا ما شاهدوا برامج تحوى مشاهد تتضمن التعبير عن العاطفة بين الراشدين قبل أن يكونوا مهيئين لذلك فيزيولوچيا ومعرفيا وإنفعاليا. ويراعى المسئولون عادة أن تكون فترات الأمان أو الفترات المبكرة فى الأرسال التليفزيونى خالية من هذه المشاهد. ولكن المشكلة الآن تتمثل فى وجود شرائط الڤيديو المصورة والتى يمكن أن تشاهد فى أى وقت وقد يكون مضمونها غير مناسب للأطفال، وهى مسئولية الوالدين والأسرة وليس مسئولية القائمين على أمر التليفزيون .

ولكن هناك تغيرا هاما حدث بالنسبة للتليفزيون وما يمكن أن يقدمه لنا، وهوأحد تجليات ثورة الإتصالات، وهي الزيادة الكبيرة للقنوات الفضائية الأجنبية، ووجود الوسائل الهوائية اللاقطة (الأطباق - Dishs) التى تسمح بالتقاط إرسال هذه القنوات، وهى قنوات أما أنها تجارية وتبث بالأجر لمن يدفع الإشتراك لإستقبالاها أو أنها تبث من بلاد تختلف معاييرها فى السلوك المعتدل إجتماعيا ومستويات الرقابة فيما عما هو موجود لدينا. وإختلاف التوقيت بين البلادلا يجعل

هناك معنى للفترات الأمنة فى المشاهدة بالنسبة للأطفال. خاصة إذا كان هدف هذه القنوات هو الحصول على أكبر قدر ممكن من الإشتراكات والمشاهدين، وبالتالى الحصول على أكبر قدر من الإعلانات التجارية بعائداتها المالية الضخمة. وهذا أيضا من مسئولية الأسرة وليست مسئولية التليفزيون كجهاز إعلام يمكن أن تفوق مزاياه وإيجابياته بكثير عما يمكن أن ينتج عنه من عيوب وسلبيات .

العدوان والعنف والسلوك المناهض للمجتمع :

أن العنف والتليفزيون موضوع يستحق الإهتمام لأن الأطفال يحتمل أن يكرروا مايرونه على شاشة التليفزيون. وأطفال ماقبل المدرسة فى هذا الصدد حالة خاصة لأنهم لايميزون جيدا بين الحقيقة والخيال، ولايفهمون الطابع الكاريكاتورى الذى تتسم به بعض الأعمال الدرامية والذى يعتمد على التركيز على صفات معينة - وأحيانا - على نحو مبالغ فيه لإبراز هذه الصفات لأهداف فنية .

فالطفل فى هذه السن أقرب جدا الى التأثر بما يراه مما يحدث للأطفال الأكبر. وفى دراسة تمت فى الولايات المتحدة على حجم مشاهد العنف والعدوان ظهر منها أن تسع مشاهد تحسب كمشاهد تتضمن عدوانا بدنيا وثمانية مشاهد تحسب كمشاهد تتضمن عدوانا لفظيا فى الساعة الواحدة لبعض البرامج و الأعمال الدرامية. Wil-liams, et. al, 1982, 370 كذلك فأن أفلام الكرتون تمتلئ بمشاهد العنف. وهى أفلام تسمح بحكم طبيعتها بالتعبير الحر عن العدوان لمرونتها وعدم إلتزامها بالواقع أكثر مما هو متاح فى الأفلام العادية التى يمثل فيها ممثلون، وبالتالى يمكن إفتراض أن تأثيرها السلبى يكون أكبر، وقد رأينا أن كثيرت من الأطفال يقلدون أبطال المسلسلات الكرتونية. ورغم أن الجدل لايزال دائرا حول تأثير المادة الإعلامية التى تتضمن عنفا أو عدوانا على تنمية سلوك العدوان عند الأطفال ومدى صحة هذا الفرض فأن الدلائل التى يوحى بها أحد التقارير الهامة لأحدى اللجان التى درست التليفزيون والسلوك الإجتماعى عن أثر العنف المتلفز Televised Violence على السلوك العدوانى الفعلى عند الأطفال تميل الى إقرار أن الأطفال الذين يشاهدون ساعات أطول من هذا العنف يحتمل أن يسلكوا على نحو أكثر عدوانية أكثر من

هؤلاء الذين لايشاهدون هذا القدر من العنف .

وعادة مايقدم أصحاب الإتجاه القائل بأن العنف المتلفز له تأثيره فى زيادة العدوان فى سلوك الأطفال خاصة تفسيرات تتركز فى ثلاثة مسارات. الأول أن العنف فى التليفزيون يقدم نموذجا يدعو الى التقليد. فالأطفال سوف يقلدون الأعمال العدوانية التى يشاهدونها خلال التمثيليات والأفلام. والمسار الثانى يشير الى أن الأطفال يتعلمون أساليب السلوك العدوانى خلال الإرتباط المتكرر مع العلامات العدوانية مثل الأسلحة والأشرار من الناس وتكرار مشاهدة العنف سوف يزيد من إحتمال أن يستجيب الطفل بعدوانية لهذه العلامات إذا ما تضمنها الموقف الذى يقف فيه، وبهذا تصبح الإستجابة العدوانية وكأنها إستجابة شرطية. والمسار الثالث يزعم أن المادة التليفزيونية المشحونة إنفعاليا مثل العنف المتلفز من شأنها أن تثير الإثارة الإنفعالية العامة ممايبسر صدور الإستجابة العدوانية. فالمحتوى المثير لأى رسالة إعلامية يحتمل جدا أن تخض على الإثارة، والإثارة تؤدى الى الأعمال العدوانية المباشرة أو غير المباشرة، البدنية أو اللفظية .

ولأن الأطفال فى سن ماقبل المدرسة لايدركون على نحو كاف الدوافع خلف السلوك فأن لديهم تمييز مضطرب بين العنف الممارس فى سبيل الحق والعدل والعنف الآخر ذو الأهداف اللاأخلاقية واللاإجتماعية. وسوف يتعلم الأطفال أن الشاب الجيد هو الذى يواجه القوة بالقوة. وعلى ذلك فالمشاهد بكثرة للتليفزيون أكثر إحتمالا لأن يكتشفوا إستخدام العنف لحل المشكلات، وإعادة حل المنازعات التى لاتحل إلا بهذه الطريقة «الفعالة» ويفترضون أن العالم مكان خطر ولامكان فيه إلا للأقوياء .

وعلى الجانب الآخر يرى بعض المناصرين لوسائل الإعلام أن العدوان جزء من الحياة، وبالتالى فأن التليفزيون لايخلقه ولايزيده، بل على العكس فأن التليفزيون يمكن أن يساعد الأفراد على تفريغ مشاعر الكراهية، ممايترتب عليه أن يكون هؤلاء الأفراد أكثر حساسية وأكثر وعيا بمعاناة الآخرين .

صندوق (٤/٥)

كيف نفيد من إيجابيات التليفزيون دون سلبياته

على الرغم مما يمكن أن يكون للتليفزيون من مساوئ فأن هناك دلائل على أن البرامج التى تصمم للأطفال يمكن أن يكون لها نتائج إيجابية كذلك مثلما حدث فى برنامج "شارع السمسم" (Seamsam Street) وقد عرض هذا البرنامج الذى أعد فى الولايات المتحدة فى كثير من البلاد العربية. كما أعد على غراره برامج عربية كثيرة للأطفال. ويقر معظم الخبراء الذين تصدوا لتقييم البرنامج أنه إيجابى وفعال فى تعليم الأطفال المهارات التى يتضمنها البرنامج. ويرون أن إستفادة سن أطفال الثالثة ربما كانت أكبرمن أطفال الخامسة وتقول التقارير التقويمية للبرنامج أن الأطفال الذين شاهدوا البرنامج كونوا إتجاهات إيجابية نحو المدرسة .

وهناك برامج أخرى تهدف إلى زيادة أو إثارة الإبتكارية والتخيل وزيادة إحساس الطفل بالإستحقاق الشخصى. ويقول بعض الآباء أن أبنائهم بعد مشاهدة مثل هذه البرامج التى لا يطلب منهم إلا أن يكونوا أنفسهم كانوا أكثر تحملا للتأخير فى تلبية رغباتهم وأكثر مرعاة للقواعد وأكثر إلتزاما بالتعاون والصداقة وإظهار المودة مع رفاقهم أثناء اللعب من هؤلاء الذين شاهدوا البرامج العادية. (Friedrich & Stein 1973)

وبالنسبة للأباء الذين يهتمون بعادات مشاهدة التليفزيون عند أطفالهم عليهم أن يضعوا قواعد لهذه المشاهدة حول وقت المشاهدة ونوعية ما يشاهد منها.

- أحرص على ألا يحتكر التليفزيون وقت الفراغ لدى طفلك .
- أعرف ما يشاهده أبنك. ومتى يشاهد. وهل أنجز ما عليه من واجبات وإلتزماته .
- ضع حدود لما يشاهد طفلك وأشرح أساس هذه الحدود بما يناسب الطفل .
- شاهد مع أبنك بقدرما تستطيع وكن يقظا للتأثيرات السلبية المحتملة لبعض البرامج
- إستخدم الوقت الذى يقضيه الطفل أمام الشاشة وناقش أبنك فيما يرى لتحقيق أقصى إستفادة ممكنة .

وهكذا تتعارض النتائج الخاصة بأثر برامج التليفزيون على زيادة سلوك العنف والعدوان عند الأفراد خاصة الأطفال. وربما كان ذلك بسبب عدم حصر بعض المتغيرات المؤثرة فى الموقف التجريبى فضلا عن ضبطها. ولكن مما لاشك فيه أن المتغيرات الخاصة بالموقف وبالمادة الإعلامية موضوع الدراسة تتفاعل على نحو معين مع سمات شخصية الطفل وإستعداداته. وبالنسبة لطفل ماقبل المدرسة قد لايعكس السلوك العدوانى نية عدوان فعلية، بل قد يكون تعبيرا عن قوة عضلية نامية ورغبة فى التحرر والإنطلاق والممارسة، مع قصور التعبير اللفظى نسبيا .

النمو الإنفعالى

سبق أن ذكرنا أنه يصعب الفصل بين النمو الإجتماعى والنمو الإنفعالى للطفل ومظاهر كل منهما إلا بشئ من التعسف. والحقيقة أننا حينما نعالج النمو الإنفعالى لانبعد كثيرا عن النمو الإجتماعى لتفاعل جوانبهما. وما المظاهر التى تبزغ فى كل جانب من جوانب الشخصية إلا إفصاح عن التفاعل بين الجينات والتعلم، أو الوراثة والبيئة بالمصطلحات التقليدية التى أصبحت غير محددة التحديد المناسب للمعالجة العلمية التى تنشد الدقة .

وعندما تحدثنا عن النمو الإجتماعى لطفل ماقبل المدرسة فقد كنا نتحدث عن العوامل الخارجية التى تؤثر على الطفل فى هذه السن. والآن عندما نعالج النمو الإنفعالى نستدير نحو العوامل الداخلية أو العالم الداخلى للطفل الذى يرتبط بالعواطف. وسنتحدث عن النمو الإنفعالى لطفل ماقبل المدرسة من خلال الموضوعات الآتية :

- مخاوف الطفل وكيف تنشأ .
- الغضب والعدوان لطفل ماقبل المدرسة .
- التعرف على عواطف الآخرين وتفهمها .
- الغيرة عند الطفل ماقبل المدرسة .
- الإستطلاع الجنسى والإستمناء .

١/ مخاوف الطفل وكيف تنشأ :

الخوف إنفعال سلبى غير مريح وغير مرغوب لأنه يعكس توقعا للألم ولمشاعر الضيق والإنزعاج. وعادة مايرتبط الخوف بموضوع أو حادث خاص. وخلال مرحلة المهد يكون الخوف إستجابة عامة للمثيرات البيئية غير المتنبأ بها من حيث أن الطفل يحب الهدوء والسكون وعدم التغير وينزعج من غير المألوف. فأطفال المهد يخافون من الناس غير المألوفين، والأماكن غير المألوفة والحركات الفجائية وفقدان الدعم أو السند، والأصوات العالية والظلام وتركهم منفردين وومضات الإضاءة الشديدة أو المبهرة .

ومع مرور الزمن فأن الطفل على أبواب طفولته المبكرة (العام الثانى والثالث) تسمح له قدراته المعرفية المتنامية بالتميز بين الواقع والخيال. وينحسر الخوف بعض الشئ ولايعود شائعا بنفس الدرجة .

ويعبر أطفال ماقبل المدرسة - سلوكيا - بالخوف عن طريق الصياح والتشبث أو بمحاولة الهرب، كما أنهم يعبرون عن الخوف بتعبيرات وجهية وبأوضاع جسمية تعكس الإنزعاج وفقدان الأمن، فيحملقون بأعين متسعة وبأفواه مفتوحة وبتهيئه أنفسهم نحو الهرب من مصدر الخوف .

ومعظم الموضوعات التى تثير خوف طفل ماقبل المدرسة هى موضوعات غير واقعية فهى أحداث تكون بعيدة فى إحتمال حدوثها. فهو يخاف من الحيوانات الغريبة والمخلوقات الخيالية كما يخافون من الحيوانات المفترسة والأشباح وكل مايمكن أن يخوفونهم به، لأن بعض الآباء يلجأون الى تخويف أبنائهم من موضوعات معينة كأسلوب للضبط. وإتساقا من خوف الطفل من غير المألوف فأن طفل ماقبل المدرسة يخاف من الشخص الذى فقد أحد أطرافه أو لديه تشوهات قوامية أو جسمية، خاصة عندما يكون العيب فى الوجه، ويأخذ الطفل فى توجيه الأسئلة حول الشخص المعوق أو المشوه، ويتصور فى البداية أن هؤلاء الأشخاص

مختلفون عنا تماما ، ويستغرق وقتا حتى يدرك - مع النمو الإدراكى - أنهم مازالوا أشخاصا مثل الأفراد العاديين رغم الإصابة أو الإعاقة .

أما كيف يتعلم الطفل الخوف أو كيف يكتسب مخاوفه فأننا نعود الى المكيانزمين الأساسين : الجينات والتعلم فهما المسئولان عن إكتساب المخاوف شأنها شأن أساليب السلوك الأخرى. فمن ناحية الجينات تدل بعض الدراسات الحضارية عبر المقارنة أنه على الرغم من الفروق الواسعة فى أساليب تربية الطفل فأن الخوف من الغرباء يظهر تقريبا فى نفس الوقت فى الأطفال الرضع الذين نشأوا فى أوغندا وفى المناطق المخصصة للهنود الحمر فى الولايات المتحدة أو فى أى مكان فى العالم (Ainsworth, 1963) كما أن الأساس الجينى لبعض المخاوف هو من التفسيرات المفترضة والتى تسهم فى نشأة المخاوف من قبيل خواف الإرتفاعات والخوف من الظلام والخوف من الأصوات العالية. بينما يغلب على المخاوف الأخرى أنها متعلمة

ويتعلم طفل ماقبل المدرسة المخاوف بربط مثير معين بنتيجة مخيفة فالطفل الذى سقط من فوق السلم أو الذى قفل عليه باب حجرة مظلمة قد يتعلم أن يتجنب الموضوعات أو المواقف المرتبطة بهذا الخوف. كما أن الأطفال يمكن أن يتعلموا هذه المخاوف بالنيابة أو بالتعويض Vicariously مثلما يحدث فى الخبرة الواقعية. وفى هذا المجال يمطرنا التليفزيون بوابل من الصور والمناظر التى يمكن أن تثير الخوف، فكثير من البرامج يتسلل منها بعض المشاهد الغامضة التى تبعث الرهبة فى النفس، أو مشاهد العنف والعدوان، أو حتى مناظر الكوارث الطبيعية، أو التى من صنع الإنسان. وعندما يتعرض راشد للعنف فى التليفزيون أمام طفل ماقبل المدرسة فأن الطفل قد يحل والده محل الشخص المستهدف للعنف .

ويمكن أن يلعب الآباء أنفسهم دورا فى خلق الخوف عند أطفالهم. فالآباء زائدى الحماية يمكن أن ينقلوا الإعتقاد بأن العالم مكان خطير عن طريق زيادة التأكيد على الأخطاء التى تحدث. كما يمكن أن ينقل الآباء مخاوفهم الشخصية الى

الأبناء، فالأم التى تخاف من البرق أو الرعد أو الظلام أو الحشرات يتعلم طفلها منها الخوف من هذه المثيرات. وبعض الآباء فى قطاعات واسعة فى مجتمعنا تخيف الأمهات الطفل من «البعبع» Bogeman إذا لم ينم، أو أن الأشباح (العفاريت) ستهاجمه وتأكله أن لم يفعل كذا أو يمتنع عن فعل كذا. وقد تخلق الأمهات المخاوف على نحو غير مقصود عن طريق قص قصص وحكايات لتسليته من القصص التى تتضمن أبطالا مشوهين ومرعبين مثل «أبو رجل مسلوخة». وقد تنجح هذه التهديدات فى جعل الطفل ينفذ ماتطلبه الأم، ولكنها فى الغالب تنجح أيضا فى غرس مخاوف لاعقلية شديدة يمكن أن تستمر خلال مرحلة ماقبل المدرسة وبعدها. كذلك فأن الآباء الذين يستخدمون الخوف ليتحكموا فى سلوك أبنائهم يفقدون الفرصة لتشجيع الطفل أن يتعلم ضبط الذات وأن يقتنع بعمل أو يتجنب سلوك معين .

وإذا أردنا أن نتبين الفروق الجنسية فى مخاوف الأطفال فى سن ماقبل المدرسة فسنجد أن البنات يعبرن عن مخاوف أكثر وبدرجة أكبر ممايفعل البنون. ومع ذلك لانستطيع أن نعتبر أن هذا الفرق يعود لأسباب جينية أو خلقية. فقد لاتخبر البنات بالفعل مخاوف أكثر، وإنما الفرق يمكن فى التعبير عن المخاوف. أى أن قدر الخوف ومثيرات الخوف متماثلة عند الجنسين ولكن البنات لايجدن حرجا فى التعبير عما يخيفهن، أما البنون فأنهم بحكم التنشئة الإجتماعية والتنميط الجنسى يتحرجون من التعبير عن الخوف باعتباره ذلك سلوكا ينقص من قدره «كرجل» أو يلائم البنات والإناث بدرجة أكثر .

٢/ الغضب والعدوان عند طفل ماقبل المدرسة :

يصل طفل ماقبل المدرسة الى قمة غضبه بسهولة ويسر من بداية المرحلة، ويعبر عن ذلك بضرب يديه ورجليه بالأرض وبصيحات الغضب. وغالبا مايغضب الطفل فى هذه السن كاستجابة منه لتعليمات الكبار وأوامرهم التى تطلق فى إطار محاولات تعليمه ضبط عمليات الإخراج وتعليمه عادات الأكل والنوم واللعب والإستحمام. وبعد سن الثالثة تكون أسباب الغضب منحصرة فى المناقشات مع

أقران اللعب، وتدور المناقشات والمشاحنات حول الممتلكات غالبا. والعدوان الموجه لإستعادة الممتلكات أو للحفاظ على المزايا أو للدفاع عن الحمى، وهو عدوان آدائى Instrumental Aggression، أما الأطفال الأكبر فقد ينزلقون الى العدوان العدائى Hostile Agression حيث يكون هناك شخص آخر وليس موضوعا هو هدف العدوان. ومابين سن (٣-٥ سنوات) يمكن أن يصبح الطفل عدوانيا عدائيا أو إنتقاديا إذا تعرض للإحباط أو لعدوان الآخرين بكثره. ويعبر الطفل كثيرا فى هذه السن عن غضبهم لفظيا .

وإذا أردنا أن نتبين الفروق الجنسية فى الغضب والعدوان والتعبير عنهما سنجد أن البنين يميلون الى التعبير عما أغضبهم جسميا أو بدنيا أكثر من البنات اللائى يمكن أن يعبرن عن الغضب لفظيا. وقد يتعلم الطفل الغضب والعدوان بملاحظة نموذج متاح أمامه. ومرة أخرى نجد الفروق الجنسية فى التعبير عن الغضب والعدوان بأنها ليست جينية ولكنها قد ترتبط بأساليب التنشئة الوالدية المتبعة مع كل جنس فى إطار عملية التنميط الجنسى وفى إطار توحد كل طفل مع والده من نفس جنسه. وهذا هو مانقصده أيضا بقولنا أن الغضب والعدوان قد يتعلمان من نموذج متاح أمام الطفل .

وعلى طفل ماقبل المدرسة أن يتعلم كيف يضبط نوبات غضبه وأن يجد المخارج المقبولة ليعبر من خلالها عن عواطفه. ويحرص الآباء على أن يمتثل الطفل للنظام والقواعد ويعلمونه كيف يضبط غضبه، ولكن الآباء يتفاوتون فى طريقة هذا التعليم. ومن شأن أسلوب الآباء فى هذا الموقف أن يؤثر على نحو كبير على تلقائية الطفل أو إنطلاقه، وماإذا كان سلوك المنع والكف مصحوب بالشرح والتفسير أم لا. ولذا فأن الطفل عند نهاية هذه المرحلة يعرف أن إلتزامه بدرجة ما من السيطرة على الغضب والعدوان ضرورية لتجنب الحرج والسخرية بل والعقاب. ومع ذلك تتباين قدرة الأطفال على ضبط نوبات الغضب حسب أساليب الآباء فى مواجهة غضب الطفل، وربما لبعض العوامل الخاصة بالطفل أيضا .

٣/ التعرف على عواطف الآخرين وتفهمها :

يتعلم الطفل مع نموه المعرفي أن يتعرف على عواطف الآخرين وأن يعترف بها وأن يفهمها، وأن يربط أساليب سلوكية وأحداث معينة بالتعبيرات الإنفعالية. وكثير من أطفال ماقبل المدرسة يميلون الى الرسم - وحسب ماتتوافر لديهم من إمكانيات - يعبرون من خلاله عن مختلف المشاعر والإنفعالات من سعادة أو حزن أو خوف أو غضب. ويستطيع الطفل أن يميز التعبيرات الإنفعالية والسلبية وأن يحددها فى القصص التى يسمعها. والتعرف على طبيعة الإنفعال عند بطل القصة يعكس تقدما إدراكيا. كما يعتبر خطوة فى سبيل إنتقاله من مرحلة التمركز حول الذات الى مرحلة الإنتباه الى الآخرين ووضع أحوالهم فى الإعتبار. وكما أوضح "بورك" Borke يتعرف الطفل أولا على القصص التى ترتبط بالسعادة ثم يليها القصص التى تدور حول الخوف. وعند الخامسة يستطيع الطفل أن يتعرف على القصص التى تدور حول الأحداث المحزنة، أما قصص الغضب فهى آخر مايمكن أن يتعرف عليه الطفل وفى نهاية مرحلة ماقبل المدرسة . (Broke, 1971, 264-265)

وبسبب عدم قدرة طفل ماقبل المدرسة على التركيز، وعلى أن يبأور إهتمامه وإنتباهه على جوانب مختلفة من الموقف. فأطفال هذه السن لايستطيعون تخيل خبرة نوعين من المشاعر فى وقت واحد. فأطفال ماقبل المدرسة لايصدقون أنه يمكن أن يكون لديهم مشاعر مختلطة نحو نفس الموضوع. وبسبب تمركزهم حول ذاتهم فأنهم يفترضون أن الناس الآخرين يشعرون بالسعادة أو الحزن حسب الأحداث التى تؤثر عليهم هم. فالأب والأم يفرحان لنفس الأسباب التى يفرح لها ويحزنان لنفس الأسباب التى تحزنه. ويظل ينظر الى الأمور من منظوره حتى سن السادسة حتى يكتشف مثلا أن للآباء منظورهم الخاص بهم، وبالتالى يكون لديهم وجهات نظر مختلفة وتقييماتهم للأدوار والمواقف متباينة عن تلك الخاصة به، وبالتالى فلهم أسبابهم الخاصة بالفرح والحزن. ومع ذلك فأن النزعة المركزية لديهم لازالت تقاوم الإختفاء يدل على ذلك إنهم لازالوا متأثرين بعواطفهم ومشاعرهم عند تفسير عواطف الآخرين

أن نمو وإرتقاء الفهم يتوازى مع الإعتراف بالعواطف عند الآخرين وفى نهاية مرحلة المهد يمكن أن يشعر الطفل بالتعاطف ويخبر الضيق إذا كان الشخص الآخر حزينا أو غاضبا أو منزعجا حتى ولو كان هذا الطفل ليس لديه القدرة على تبين وجهات نظر الآخرين. ويفهم أطفال ماقبل المدرسة أن الآخرين لديهم مشاعر ربما تختلف عن مشاعرهم هم. ويمكنهم أن يستخدموا هذا الفهم عندما يتفاعلون مع الآخرين. كما أن أطفال هذه السن ربما يقدمون ألعابهم أو خدماتهم عندما يشعرون أن الآخر فى حاجة اليها .

٤/ الغيرة عند طفل ماقبل المدرسة :

الغيرة إنفعال مركب ينشأ من تفاعل الإحباط رالقلق. والإحباط هو الفشل فى تحقيق الرغبة، ويمتزج هذا الفشل بالقلق من فقدان حب الوالدين وعطفهما. وغالبا ماتثور الغيرة عندما يشعر الطفل أن مكانته عند والديه مهددة، أو أن حقا من حقوقه أو مايعتقده حقا سلب منه وأعطى لآخر. وقد أشرنا الى هذا العامل عند حديثنا عن المنافسة بين الأشقاء فى إطار علاقة الطفل بأخوته فى الأسرة. وأشهر المواقف النمطية التى تثور فيها الغيرة عند الطفل وربما لأول مرة هو مولد أخ. وفى معظم الحالات - ومع الحرص الذى قد يتخذه الآباء - يكتشف الطفل أن هذا الدخيل Intruder الجديد فى الأسرة قد إستولى على إهتمام الوالدين وإغتصب مكانته عندهما. ويزداد الأمر سوءا بالطبع عندما لايكون الآباء منتبهين الى مايحدثه وصول الوليد الجديد على طفلهما والى ماعساه أن يكون رد فعل الطفل على ذلك خاصة وأنه يدرك معاملة الوالدين الجديدة وكأنها عقابا على جرم لم يرتكبه .

والغيرة عند الطفل ليست من المولود الجديد فقط بل قد تكون نحو الأخ الأكبر إذا كان يحصل على حقوق وإمتيازات يرغب فيها ولكنه لايحظى بها، كما أن شعوره بالغيرة لايثور فقط إزاء الأخوة. بل قد يحدث إذا ماحملت الأم أحد الأطفال من الأقارب أو الجيرة وأخذت تهدهده أو تلاطفه فأنه يشعر بالغيرة منه ويحاول إبعاده عن أمه ويطلب منها ذلك صراحة أو ضمنا أى عن طريق اللغة

اللفظية أو اللغة غير اللفظية بالإشارات والتعبيرات الوجهية. ولكن فى حالة غيرة الطفل من أخيه المولود الجديد - وهو موقف دائم وليس عارضا - فهو قد يعبر عن ضيقه منه بضربه أو عضه أو إيذائه بصورة من الصور وذلك فى أغلب الحالات فى غيبة الأم، ولكنه قد يحدث أمامها أحيانا .

ولذلك فالغيرة تحمل عناصر الكراهية والعداء نحو الغريم سواء كان الأخ الأصغر أو الأكبر أو أى طفل آخر فى الأسرة. ويتمنى الطفل لغريمه بعض الأمنيات غير الطيبة، ويحاول إيقاع الأذى به بشكل أو بآخر. وقد تأخذ الرغبة فى الإنتقام من هذا الغريم صورا أخرى فينسب اليه أى تلف أو خسارة تحدث فى المنزل، وينعته بالأوصاف السيئة ويتسقط له الأخطاء ويعددها أمام الآخرين .

وقد وجد الباحثون أن شعور الغيرة يرتبط بالروح الإعتمادية عند الطفل، لأن الطفل الإعتمادى يكون فى حاجة لعطف الوالدين ورعايتهما بدرجة أكبر من الطفل غير الإعتمادى ولذلك يكون فقدان الطفل لهذه الرعاية أكثر إيلاما لنفسه، وبالتالى يكون أكثر حرصا عليها وتشبثا بها .

وعادة مايكون رد فعل الآباء على تعبير الطفل عن ضيقه من غريمه مخيبا لآماله فالآباء يرفضون تماما أن يؤذى الطفل أخيه ويحذرانه بشدة وقد يعاقبانه أن لم يكن فى المرة الأولى وعلى نحو عاجل ففى المرات التالية، وهو مايزيد من غضب الطفل وحنقه وشعوره بالغيظ وإشتداد درجة الغيرة. وهذا الموقف الوالدى التهديدى أو العقابى هو الذى ينتهى بالطفل فى كثير من الحالات الى سلوك نكوصى، أى السلوك الذى ينتسب الى مرحلة عمرية سابقة. فنجد أن الطفل يعود فيتبول على نفسه بعد أن يكون قد ضبط عملية التبول تماما، وقد يضع أصبعه فى فمه ويمصه بعد أن يكون قد أقلع عن هذه العادة، وقد يقضم أظافره لأول مرة وغيرها من التعبيرات الدالة على القلق وعدم الإتياح ونقصان الشعور بالأمن. وهذه الأساليب السلوكية تصدر عن الطفل وكأنها رسالة إحتجاج على موقفهما منه ومن غريمه .

ومرة أخرى يرفض الآباء رسالة الإحتجاج وقد يكون نصيب الطفل المزيد من العقاب ووصفه بأنه «عنيد» و«مشاكس» و «عدوانى» مما قد يدفع الطفل الى سلوك أكثر لاسواء كمحاولة أخيرة للفت نظر الآباء على الظلم الذى وقع عليه ولإستعطافهم. وفى هذه المرة قد يكون السلوك واقعا ضمن السلوك السيكوسوماتى كفقدان الشهية والشعور بالمغص ونقصان الوزن والكآبة .

وإذا أردنا أن نتبين الفروق الجنسية فى التعبير عن الغيرة عند طفل ماقبل المدرسة فأننا نتوقع أن تشيع الغيرة بين البنات أكثر منها بين البنين. من حيث أن البنات أقل إستقلالية وأكثر إعتمادية على الآباء من البنين وبالتالى فهن أقرب الى الشعور بالغيرة، إضافة الى أن البنين فى كثير من المجتمعات ومنها مجتمعاتنا يحصلون على حقوق ومزايا أكثر مما تحصل عليه البنات ممايجعل الأخيرات أكثر عرضه للشعور بالغيرة قياسا الى البنين .

ويزداد شعور الغيرة عند طفل ماقبل المدرسة فى الأسرة قليلة العدد أو الأسرة النووية Nuclear Family حيث الوالدان والأطفال الصغار وليس هناك كبارا راشدين سوى الوالدين يتنافس على حبهما الأبناء والأمر يختلف فى الأسر كبيرة الحجم أو مايسمى بالأسرة الممتدة Extended Family حيث تضم الأسرة بجانب الوالدين الأعمام والأجداد وأحيانا الأخوال من الجنسين. وهكذا تضم الأسرة الممتدة أكثر من راشد كل منهم يمكن أن يقوم بدور الوالد أو الوالدة، مما يوفر فرصا بديلة أو تعويضية للطفل الذى تحول عنه الإهتمام الوالدى. كذلك يزيد شعور الغيرة - كما قلنا عند الحديث عن المنافسة الأخوية - عندما يضيق الفارق الزمنى بين الأخوة، أى عندما يتراوح بين (٥ , ١-٣ سنوات). أما عندما يزيد الفارق فقد يقل شعور الغيرة بل قد يتبنى الطفل الأكبر دور الراعى لأخيه ويقدم له العناية والحماية .

٥/ الإستطلاع الجنسى والإستمناء:

الإستطلاع الجنسى جزء من رغبة عامة فى الإستطلاع والكشف وفهم العالم الذى يعيش فيه الطفل. فقد اكتمل نضج حواسه الأساسية فى بداية المرحلة، كما أنه

قد تعلم المشى والإنتقال فى المكان وبدأت قدراته المعرفية والإدراكية فى العمل ويجد فى المناظر والمشاهد والأحداث المتجددة التى تعرض له أو يراها مادة تثير تساؤلاته بعكس ماكان يحدث فى معظم مرحلة المهد التى قضى معظمها فى سريره أو متحركا حركة محدودة حوله. وسؤال الطفل عن الأمور الجنسية بالنسبة له - فى البداية على الأقل - ليست إلا تساؤلات عن الفروق التشريحية بينه وبين أخته فى سياق أسئله كثيرة عن كل أجزاء الجسم ووظائفها. ولكن الآباء ينزعجون من أسئلة الجنس ويجيبون عنها بطريقة تختلف بعض الشئ عن إجاباتهم عن الأسئلة الأخرى، وقد لايجيبون عنها مطلقا، بل قد ينهرون الطفل عند تلقيهم الأسئلة .

ولايقتصر الأمر على توجيه الأسئلة، فأن الأطفال فى إطار حب الإستطلاع والكشف والفهم يحاولون لمس الأشياء وتحسسها ومعرفة كنهها وأسلوب عملها. ومرة أخرى لاينزعج الآباء من هذا المدخل عندما يستخدمه الطفل فى إكتشاف أى موضوع آخر. ولكن عندما يصل الأمر الى إستطلاع جسمه وتحسسه أو التطلع الى أجسام أخوته ورفاقه من الجنسين فأن الأمر عند الآباء يأخذ معنى آخر ويثير ردود فعل قلقة .

وعلى كل حال فأن أسئلة الأطفال حول الأمور الجنسية والأعضاء الجنسية بالذات تشريحيا ووظيفيا يبدأ فى سن مبكرة مع بداية هذه المرحلة. وهى ظاهرة عامة وتحدث عند كل الأطفال من كل المجتمعات، وقد قررها "مالينوفسكى" عندما تحدث عن أطفال جزر التروبرياند الذين - تسمح لهم الحرية المتاحة - بأن ينغمسوا فى نشاط جنسى لا يجد كفا من الآباء .

وربما كان وراء إنزعاج الأباء من أسئلة الأطفال الجنسية بعض العوامل منها أن بعض الأباء أنفسهم لديهم حساسية خاصة نحو الأمور الجنسية بفعل التنشئة الإجتماعية التى أحاطت موضوعات الجنس بالغموض. والموقف اللاعقلانى من الآباء جعل هذه الموضوعات مثار قلق وحساسية - عند الآباء منذ طفولتهم، ومنها أن الآباء قد يتصورون أن أسئلة الأبناء حول هذه الموضوعات «المحرمة» فى نظرهم

بداية لإنفلات أخلاقى وعلامة على سوء التربية وإنعدام الخلق أو على الأقل فهى «قلة أدب»، وقد يكون من هذه العوامل حرج الآباء لأنه لا يعرف كيف يجيب على أسئلة الطفل. ويتصور الأب أو الأم أنها مضطرة أن تشرح للأطفال كل الحقائق والأمور الخاصة بالجنس والعلاقات بين الجنسين والإنجاب مما لا تطيقه أو تتحمله، وهو أمر غير صحيح لأن الأبناء عندما يسألون فأن أقل إجابة يمكن أن تكفيهم وتشبع فضولهم. والطفل لن يطلب معلومات أكثر مما يستوعب. فيكفى أن يقال للطفل من أين أتى، أنه نشأ فى بطن الأم وقد تكفيه هذه الأجابة فى مرحلة معينة إلى أن تنمو مداركه ويتجه بسؤال أخر - وعادة ما يثيره أحداث جديدة - فيمكن إضافة معلومة جديدة مختصرة مكملة للمعلومة السابقة .

وما يلجأ إليه كثير من الآباء من إعطاء إجابة مضللة أو عدم الإجابة والتهرب منها أو نهى الطفل فأن ذلك يشعر الطفل - إذا ما تكرر الموقف - إنه يسأل عن أشياء محرمة، ويخلق لديه أحساس بالذنب والقصور والخطأ ويلجأ إلى كف التساؤل عن هذا الجانب، مما يلقى بغطاء كثيف على كل مما يتعلق بالنواحى الجنسية، ويسهم فى نمو مفاهيم غير دقيقة وغير صحيحة عنها فى ضوء ما سيسمعه أوسيقرأه أو سيتعرض له فيما بعد. وأغلب الظن أنه لن يكون موضوعيا وموفقا فى الإجابة على تساؤلات أبنائه فيما بعد عندما يسألونه نفس الأسئلة، وتتكرر قصة الحرج والهروب والقلق .

أما الإستمناء فهو سلوك تابع لسلوك الإستطلاع. فحينما يتحسس الطفل جسمه ويصل إلى منطقة الأعضاء التناسلية ويعبث بها. فاذا ما شعر بلذة فأنه يكرر هذا اللعب ويفعله فى البداية علانية لأنه لا يعرف موقف الآباء من ذلك، فاذا ما منع من ذلك لجأ إليه سرا. وقد يعبث الأطفال معا وكل منهم بجسم الأخر. وقد يمارسون ذلك فى إطار لعبة من اللعبات مثل لعبة «الطبيب والكشف الطبى» أو لعبة العريس والعروسة والزواج. ولا ينبغى أن ينزعج الآباء كثيرا إذا ماشاهدوا الأبناء يفعلون ذلك، ويكفى توجيههم برفق وبموضوعية بتصريف طاقتهم بعيدا عن العبث بأجسامهم وأجسام رفاقهم .

الطفل فى طفولته المتأخرة
(سنوات المدرسة الإبتدائية)

- مقدمة
- النمو الجسمى والحركى
  - النمو الجسمى
  - النمو الحركى
- النمو المعرفى واللغوى
  - النمو المعرفى واللغوى فى الطفولة المتأخرة (سنوات المدرسة)
    - خواص النمو العقلى
    - العمليات العقلية العليا
    - تكوين المفهوم الكلى
    - النمو المعرفى عند بياجيه لطفل ما قبل المدرسة
    - نمو المفاهيم
    - تجهيز المعلومات
  - النمواللغوى
- النمو الإنفعالى والإجتماعى
  - النمو الإنفعالى لطفل المدرسة
    - الحياة الإنفعالية فى الطفولة المتأخرة
  - النمو الإجتماعى لطفل المدرسة
    - مظاهر النمو الإجتماعى
    - سمات النمو الإجتماعى
    - الطفل والتفاعل مع جماعة المعلمين
    - الطفل والتفاعل مع جماعة الأقران

الفصل السادس

الفصل السادس

الطفل فى طفولته المتأخرة
(سنوات المدرسة الإبتدائية)

مقدمة :

لم تكن مرحلة الطفولة المتأخرة، وهى التى تقابل من ناحية السلم التعليمى مرحلة المدرسة الإبتدائية (٦-١٢ سنة) تلقى إهتماما كافيا إلى وقت قريب. حيث أشتهرت عند العلماء بأنها مرحلة الهدوء، وكأنها لاتحفل بتغيرات نمائية أو إرتقائية هامة. وكان "فرويد" إمام مدرسة التحليل النفسى يطلق عليها مرحلة الكمون، وتأتى بعد المرحلة القضيبية (٣-٥ سنوات) وتسبق مرحلة البلوغ والمراهقة (١٢-١٣ للبنات، ١٣-١٤ للبنين). وقد سميت هذه المرحلة فى أدبيات التحليل النفسى بمرحلة الكمون لأن الطاقة الجنسية تكمن فيها فقد عبرت هذه الطاقة عن نفسها فى العام الأول عن طريق الفم (المرحلة الفمية) وعبرت عن نفسها فى العام الثانى عن طريق الشرج (المرحلة الشرجية) وعبرت عن نفسها فى الأعوام من الثالث إلى الخامس عبر العلاقات العائلية التى يلخصها الموقف الأوديبى كما أشرنا حيث يتعلق الطفل بالوالد من الجنس المخالف ويشعر بمشاعر سلبية إزاء والده من نفس الجنس، ثم ما يلبث إذا سارت الأمور سيرها الطبيعى ولم تحدث أخطاء فى التربية فأن المشاعر السلبية إزاء الوالد من نفس الجنس تختفى ولا يعود تعلق الطفل بوالده من الجنس الأخر على النحو الذى يعيق توحد الطفل مع الوالد من جنسه .

ولكن كتابات ونظريات بعض العلماء وجهت الأنظار بقوة إلى مرحلة الطفولة المتأخرة أو مرحلة سنوات المدرسة، وعلى أساس إن هذه المرحلة ليست «غافلة» أو «عاطلة» عن التغيرات النمائية والإرتقائية الهامة وفى مختلف جوانب شخصية

الفرد. وعلى رأس هؤلاء العلماء "بياچيه" و"إريكسون". فقد أوضح "بياچيه" فى دراسته للإرتقاء المعرفى عند الأطفال مدى التقدم الهائل الذى يحرزه الطفل فى سنوات المدرسة .

كما أوضح "إريكسون" فى نظريته عن النمو النفسى الإجتماعى أن هذه المرحلة مرحلة هامة يستطيع فيها الطفل أن « يقدم شيئا » للآخرين لأول مرة فبعد أن كون الإحساس بالثقة فى المرحلة الأولى (العام الأول) وكذن الإحساس بالإستقلال فى المرحلة الثانية (العامان الثانى والثالث) ثم الأحساس بالمبادأة فى المرحلة الثالثة (العامان الرابع والخامس) يتجه الطفل فى هذه المرحلة فى نظر "إريكسون" إلى الإنجاز العقلى والحقيقى بعد نجاحه فى إجتياز أزمات الثقة والإستقلال والمبادأة فهو يريد بعد ذلك وإبتداء من عامه السادس أن ينجز وأن يحقق غاياته وأهدافه. ففى هذه المرحلة – حسب إريكسون – يريد الطفل أن ينجز أعمالا حقيقية لتحقيق ذاته فى الوسط الإجتماعى الذى يعيش فيه. وليس فى هذه المرحلة أزمة إنفعالية معينة، حيث أن مرحلة الكمون تتسم بالهدوء الإنفعالى. ويتجه فيها الطفل إلى الخارج يريد أن يحقق لنفسه مكانة فى أسرته وبين أقرانه فيكون أكثر إمتثالا عن طفل ما قبل المدرسة بل يتصف بالطاعة والهدوء الإنفعالى، ويكون أكثر بحثا عن رضا الكبار وحتى إذا نظرنا إلى مرحلة الطفولة المتأخرة من زاوية التحليل النفسى حيث يعتبر علماؤه أن الطاقة الغريزية تكمن فأنها تختفى وتترك مكانها على مسرح العمليات الإرتقائية لحساب جوانب النمو الأخرى المعرفية والإنفعالية والإجتماعية. فما يحدث من تغيرات تطورية فى هذه الجوانب يمثل تطورات تقدمية هامة فى بناء شخصية الطفل والإتجاه بها نحو النضج .

والدليل على أهمية هذه المرحلة إننا إذا إستعرضنا المطالب النمائية لها نجدها تتسع وتغطى مجالات وجوانب هامة فى سبيل تكوين شخصية إبتداء من تعلم المهارات والحركة إلى تكوين إتجاه عام حول نفسه وكيف يصادق أقرانه ويكون له مكانة بينهم وكيف يتعلم دوره الجنسى ويقف على أساليب السلوك التى حددتها

الثقافة لجنسه والتى يريد المجتمع منه أن يلتزم بها، هذا إلى تعلم المهارات الأساسية للتعلم فى المدرسة من تعلم القراءة والكتابة والحساب، وتكوين المفاهيم و المدركات الخاصة. هذا علاوة على أن الطفل فى هذا يحقق نموا إجتماعيا وخلقيا مميزا بتبلور الضمير وإستدخاله للقيم الإجتماعية والخلقية ومعايير السلوك المقبول .

أولا : *النمو الجسمى والحسى والحركى*

أ- *النمو الجسمى*

التغيرات النمائية الجسمية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة تغيرات بطيئة وتسير بمعدل ثابت، وكنتيجة لذلك فأن هذه التغيرات سواء كانت فى الحجم أو فى النسبة أقل بروزا ولفتا للإنتباه والملاحظة عن تلك التغيرات التى كانت تحدث فى كل من مرحلة المهد ومرحلة ما قبل المدرسة. ويستمر التغير الجسمى التدريجى حتى مرحلة المراهقة حتى ينفجر النمو الجسمى مع بداية المرحلة، وأظهر مظاهره وقتذاك هو البلوغ .

ولأن التغيرات الجسمية أقل وضوحا وتميزا فى هذه المرحلة عن سابقتها، ولأن حجم الجسم يزيد ببطء فأن هذا يعطى الفرصة للأطفال لكى يتقنوا المهارات الحركية التى إكتسبوها أو تعلموها من قبل ولم يكونوا قادرين على التمكن منها فى الماضى، وكنتيجة لذلك كله فأن التآزر الكلى والمتوازن والدقة فى الأنشطة الجسمية تتحقق إلى حد كبير فى هذه المرحلة. ومثل هذه الإنجازات الإرتقائية تؤثر على مفهوم الذات بشقيه الجسمى والإجتماعى وعلى درجة تقبل الطفل بين أقرانه .

١/ *التغيرات الجسمية فى الطفولة المتأخرة :*

يكون الأطفال الذكور أطول من الإناث بين العامين السادس والثامن. وعند العام التاسع يختفى الفرق بينهما أو يكاد. وفيما بعد سن التاسعة فأن البنات

يتجاوزون الذكور ويتفوقون عليهم فى الطول. ويستمر هذا التفوق حتى سن المراهقة حيث يلحق الذكور بالإناث ويتفوقون عليهن فى الطول. وفى المتوسط فأن الطفل يزيد بما يقرب من ٥ إلى ٦ سم كل عام، أو ما يمثل حوالى ١٠٪ من طوله وقت الولادة. وعند سن الثانية عشر يكون الطفل قد حقق حوالى ٦٥٪ إلى ٧٠٪ من طوله فى الرشد .

وعلى الرغم من أن البنات يكن أقل فى الوزن من البنين عند الولادة، فأنهن يتعادلن مع الذكور فى الوزن فى سن الثامنة. وعند التاسعة - كما حدث فى الطول - تتفوق البنات على البنين وتستمر هذه الزيادة حتى سن المراهقة، حيث يفترض أن يستعيد الذكور تفوقهم. وفى المتوسط فأن الطفل يزيد بمعدل ٢ - ٢,٥ كيلو جرام فى وزنه سنويا. وعند سن الثانية عشر يكون وزن الطفل حوالى ٣٣ كيلو جرام .

وكانت إدارة الصحة المدرسية بوزارة التربية والتعليم المصرية قد إنتهت إلى المعدلات الأتية لأطوال التلاميذ وأوزانهم فى المدرسة فى المدرسة الإبتدائية كما هو مبين فى جدول (٦/١)

ويجب أن نتذكر هنا أن هناك مدى عريض جدا للفروق التى يمكن أن توجد فى أطوال وأوزان الأطفال فى مختلف الأعمار. ويظهر هذا واضحا عند ملاحظة أطفال المدرسة الإبتدائية والتفاوت فى أوزانهم وأطوالهم رغم إنتسابهم إلى صف دراسى واحد أو إلى مستوى عمرى واحد. وهناك ملاحظة أخرى ترتبط بهذه الفروق وهى أن الجداول والرسوم البيانية وغيرها من الأشكال التى توضح المعلومات لا تتعلق إلا بالطفل المتوسط. والمتوسط هنا قيمة تجريدية قد لا تنطبق على أحد بعينه وبالتالى لا ينبغى أن نتزيد فى إستخدامها. ومع التسليم بقيمة هذه المتوسطات وضرورتها خاصة فى الدراسات المقارنة وضرورة وجود بيانات معيارية تنطلق منها البحوث وتعتمد عليها إلا أن لكل طفل نمط فريد فى النمو قد لايتكرر. وهذا الأمر يصدق على أطفال المدرسة الإبتدائية كما يصدق على أطفال المراحل النمائية الأخرى

السن	الجنس	الطول (سم)	الوزن (كجم)
٦	بنون	١١٠,٧	١٩,٣
	بنات	١٠٩,٨	١٨,٨
٧	بنون	١١٧,٥	٢١,٦
	بنات	١١٥,٦	٢٠,٨
٨	بنون	١٢٢,٨	٢٤,١
	بنات	١٢٢,٦	٢٤,٧
٩	بنون	١٢٦,٩	٢٥,٧
	بنات	١٢٦,٤	٢٥,٨
١٠	بنون	١٢٩,٣	٢٧,٤
	بنات	١٣٠,٧	٢٧,٨
١١	بنون	١٣٥,١	٢٩,٧
	بنات	١٣٥,٦	٣٠,٦
١٢	بنون	١٣٩,٥	٣٢
	بنات	١٤١,٥	٣٤,١

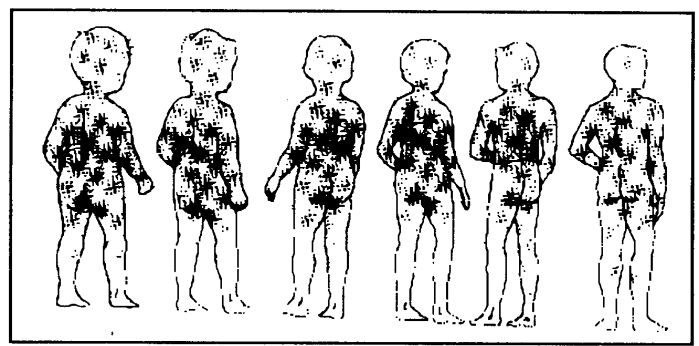
جدول ١/٦
بيان بأطوال وأوزان تلاميذ المدرسة الإبتدائية من الذكور والإناث

وما يكتسبه الطفل فى وزنه وطوله يتأثر بالعديد من العوامل بما فيها التغذية. والعوامل الوراثية والتوازن الغدى ومدى الرعاية الصحية التى إتيحت له والمستوى الإقتصادى والإجتماعى للأسرة. ولذا فأن تقدم نمو الأطفال كأفراد ينبغى أن يدرس فى علاقته بمعدلات النمو الخاصة بكل منهم وليس فقط مقابل البيانات المجمعة والمتاحة فى الجداول النمائية .

وبصفة عامة تتمثل الزيادة فى الوزن عند البنين بالدرجة الأولى فى بناء النسيج العضلى بينما تتمثل هذه الزيادة عند البنات فى الدهن الجسمى .

٢/ *التغيرات فى النسبة والمظهر* :

وعلى الرغم من الطبيعة البطيئة والتدريجية للتغير الجسمى خلال مرحلة الطفولة المتأخرة، فأن الطفل فى هذه السن يفقد المعالم أو الحدود الخارجية المميزة للطفل الصغير والتى كانت سائدة فى مرحلتى المهد والطفولة المبكرة (شكل ١/٦). وهذا التغير فى المظهر الجسمى قد بدأ أثناء مرحلة ما قبل المدرسة .



شكل (١/٦)

التغيرات فى النسب الجسمية

وما يحدث من تغير فى المظهر أساسا يتمثل فى أن البنية المستديرة والممتلئة Rounded and Chubby Physiques تختفى ويحل محلها مظهر منحنى -Lean er Apearence كما أن الطبقات الدهنية تتناقص فى شكلها ويتغير توزيعها فى الجسم بصفة عامة .

وعند سن السادسة يتضاعف طول الجذع وعرضه عما كان عند الميلاد . كما أن الصدر يتسع ويتسطح، وتتحول الأضلاع من الوضع الأفقى وتتخذ شكلا أكثر ميلا. وإتساقا مع المظهر المنحنى يحدث نمو سريع للأذرع والسيقان، ولاتلاحظ فروق

كبيرة بين الجنسين فى هذه المرحلة فى نسب الجسم. ويحدث تغيير فى بنية الوجه، فتميل الجبهة الى التسطح، وينمو الأنف ويزداد حجمه، ويتضخم الوجه ويكبر .

وفيما يتعلق بالأسنان فأن السِّنة الأولى تسقط عادة فى وقت ماخلال العام السادس وتفقد البنات أسنانهن اللبنية قبل البنين. ويتوالى تساقط الأسنان. ويظهر بدلا منها الأسنان الدائمة وتظهر الأنياب الأربعة الأولى فى العام السادس، وهى أنياب مؤقتة أيضا لأنه يحل محلها أنياب أخرى فى نهاية المرحلة. وفى العام الحادى عشر تكون الأسنان الدائمة عند كل من البنين والبنات قد تجذرت (مدت جذورها فى اللثة). ويتوالى ظهور القواطع والأضراس الى أن يكتمل نمو الأسنان .

ويقترب المخ فى هذه المرحلة من وزنه وحجمه الكاملين، ويصاحب هذه الزيادة فى الحجم والوزن زيادة فى محيط الرأس حيث ينمو متوسط محيط الرأس من مايقرب من (٥١,٢٥ سم الى ٥٢,٥ سم) خلال سنوات هذه المرحلة. ويبلغ الحبل الشوكى أربعة أضعاف وزنه عند سن الخامسة، وثمانية أضعاف وزنه فى نهاية العشرينات .

ب- *النمو الحسى والحركى*

١/ أهم معالم *النمو الحسى والحركى*:

ويمكن تلخيص أهم معالم النمو الحسى والحركى فى مرحلة الطفولة المتأخرة فى النقاط المركزة الأتية :

(١) تنمو حاسة اللمس نموا كبيرا، حتى أن الطفل فى هذه المرحلة يتفوق على الراشد الكبير فى هذه الناحية. وهى عند البنات أقوى منها عند البنين .

(٢) لايكون سمع الطفل قد وصل الى غاية نضجه فى أول المرحلة رغم النمو المستمر لقدرة الأذن على التميز بين الأصوات. ولكن الطفل يتذوق الموسيقى ويطرب

للألحان التى يسمعها، وتصل الأذن فى السابعة الى درجة كبيرة من النضج تسمح للطفل بأن يميز بين نغمات السلم الموسيقى .

(٣) يتأخر كذلك نضج حاسة الإبصار مثل حاسة السمع، حيث يكون حوالى ٨٠٪ من الأطفال قبل سن السابعة مصابون بطول النظر يقابلهم حوالى ٢٪ أو ٣٪ مصابون بقصر النظر. ولكن طول النظر هذا يزول تلقائيا مع النمو، فى الوقت الذى تزيد فيه نسبة قصر النظر، ولكنه يزول أيضا وتصل العين كحاسة إبصار الى غاية نضجها فى هذه المرحلة .

(٤) أما بالنسبة للحاسة العضلية - وهى حاسة التمييز بين الأوزان بالإعتماد على العضلات - فأنها تنمو نموا كبيرا فيما بين (٧-١١ سنة). وإن كان الطفل يميل الى إستخدام العضلات الكبيرة فى جسمه أولا كعضلات الساقين والذراعين، بينما يتأخر نمو العضلات الدقيقة مثل عضلات الأنامل، وبالتالى تتأخر قدرة الطفل على القيام بالأعمال التى تتطلب إستخدام هذه العضلات. ولكنه فى النصف الثانى من هذه المرحلة يبدأ الطفل فى إستخدام العضلات الدقيقة - بعد نضجها - بلذة وشغف. وتميل البنات الى القيام بالأعمال المعتمدة على العضلات الدقيقة أكثر من الأولاد كأشغال التريكو والأبرة وقص الورق .

(٥) تظهر بوضوح الفروق بين الجنسين فى الناحية الحركية فى لعب كل من البنين والبنات فى هذه المرحلة. فألعاب البنين تتصف بالخشونة وتتسم بالتعبير العضلى مثل كرة القدم و«عسكر وحرامية» و«الإستغماية». أما ألعاب البنات فتتسم بالدقة والتناسق فى الحركات والتوافق الحركى مثل الرقص الإيقاعى ونط الحبل والحجلة .

(٦) لايمكن أن نترك الحديث عن النمو الحركى فى هذه المرحلة قبل أن نشير الى حالة خاصة فى هذه الناحية، وهى حالة الطفل الأعسر (الأشول) الذى يفضل

إستخدام يده اليسرى أكثر من يده اليمنى. نلاحظ أن الأغلبية تستخدم اليد اليمنى فى الكتابة والتحية، ولكن هناك أقلية تستخدم اليد اليسرى. وقد يزعج هذا الإختلاف بعض الآباء أوالمعلمين. ومن ثم يحاولون بشتى الطرق تحويل الطفل عن إستخدام يده اليسرى الى إستخدام يده اليمنى. ويرتبط إستخدام الفرد لأحد يديه أكثر من الأخرى بزيادة نشاط أحد النصفين الكرويين فى المخ المقابل لليد المفضلة، فالنصف الكروى الأيسر يكون أكثر نشاطا وسيادة عند من يستخدمون اليد اليمنى والنصف الكروى الأيمن أكثر نشاطا وسيادة عند من يستخدمون اليد اليسرى. ومهما كان الأمر فأن مايهمنا هو أن حالة الطفل الأعسر لاتستحق الإنزعاج، ولايجب أن ينظر اليها باعتبارها حالة شاذة. ويجب إلا نجبر الطفل على إستخدام اليد اليمنى، إذا لم يستطع إستخدامها بسهولة ويسر، لأن هذا الإجبار لن يفلح غالبا فى تحقيق هذا التحول، بل أنه سيسبب للطفل إضطرابات قد تظهر على شكل تهتهة وخوف وإنطواء .

٢/ نمو المهارة الحركية :

طفل المدرسة الإبتدائية شغوف بالمشاركة فى كل من المهارات الحركية الكبيرة (التى تستخدم العضلات الكبيرة) والصغيرة (التى تستخدم العضلات الدقيقة). والنجاح الذى يخبره الطفل فى الأنشطة المعتمدة على المهارة الحركية يستند الى عدد من العوامل تتضمن معدلات النضج الجسمى، والمهارات المعرفية المتطلبة للسيطرة على العمل، والفرص البيئية للإندماج فى النشاط الجسمى، ودرجة الثقة فى الذات .

وينبغى أن نتذكر أنه رغم التقدم النمائى الذى يحققه الطفل فى المجال الحركى فى طفولته المتأخرة فأنه مازال فى طور ترقية التآزر والسيطرة الحركية حتى يصل الى مستوى الحركة الرشيقة، ولذلك فأنه قد يحدث فى بعض الحالات ثقل فى الحركة Clumsiness والعسرة Awkwardness والدرجة التى يمكن أن يصل اليها الطفل تتأثر باحساس الطفل بالكفاءة والإنجاز وتقبل الأتراب. ومن هنا فأن وراء

الأبعاد الجسمية للمهارات الحركية دلالات على النمو المعرفى والإجتماعى والإنفعالى .

ويعتبر النشاط الحركى أمر حيوى لنمو العضلات نموا صحيحا ، ولتحقيق التوازن والتآزر ولإكتساب القوة والتحمل ولإثارة وظائف الجسم وتحسين عملية الأيض. ومعظم أطفال سن المدرسة يرغبون فى ممارسة النشاط الحركى. وبالتالى فهم فى حاجة الى القليل من التشجيع حتى يبلغوا من هذا النشاط ماينبغى أن يصلوا اليه. وعلى أيه حال فأن أطفال هذه المرحلة يتحسنون الآن فى آداء حركات الجرى والقفز والتسلق وحركات القدمين والرمى والتوازن والمسك ويستطيعون إتيان الحركات الماهرة مع الموسيقى خاصة البنات - كما ذكونا - أى أن الإيقاع الحركى يتصاحب مع الإيقاع الموسيقى. كما يتحسن أيضا فى هذه المرحلة كل من زمن رد الفعل وقدرة الطفل على التعبير بالرسم وعلى دقة الكتابة. ويستطيع الأطفال أن يميزوا الجهة اليمنى عن اليسرى بالنسبة لهم وبالنسبة للشخص الذى أمامهم .

وينمو جسم الطفل بسرعة تمهيدا لوصوله الى سن البلوغ Puperty. ولذا فأن السنوات الأخيرة من هذه المرحلة تكون بمثابة الإنتقال من الطفولة الى المراهقة (والتى هى بدورها بوابة الرشد) وتمتد مرحلة الإنتقال هذه عند البنات بين (١٠-١٢ سنة) وعند البنين بين (١٢-١٤ سنة) حينما تنمو أجسام الأطفال نموا سريعا وتتجه أجسامهم نحو النضج الكامل الذى يميز الفرد رجلا كان أم أمراة، باستثناء التغيرات التى تحدث فى الوزن وفى القوام. وتبدأ إرهاصات التغيرات التى تمثل الخصائص الجنسية الأولية والثانوية فى الظهور عند كل من البنين والبنات. ويتسع مجال الفروق بين أفراد كل جنس، وترتبط بمجموعة من العوامل الجينية وأخرى من العوامل البيئية .

ثانيا : النمو المعرفى واللغوى

أ- النمو المعرفى

وسنعالج النمو المعرفى بالإشارة الى أهم خواص النمو العقلى، والعمليات العقلية التى تتبلور فى هذه المرحلة، ثم نتحدث عن تكوين المفهوم الكلى والإرتقاء المعرفى الذى يحققه الطفل فى هذه السن، ثم نفصل القول بعض الشئ فى التغيرات المعرفية التى تحدث فى هذه المرحلة (تمركز جديد حول الذات - التصنيف - التسلسل) ثم نتحدث عن نمو المفاهيم (الحجم والشكل - المكانية - العلاقية - الكمية - الزمن) وأخيرا نشير الى عملية تجهيز المعلومات وماتتضمنه من عمل للذاكرة قصيرة المدى.

١- خواص النمو العقلى :

يتميز النمو العقلى فى مرحلة الطفولة المتأخرة بمجموعة من الخواص والملامح نشير منها الى ما يلى :

- يذهب الطفل الى المدرسة مع بداية هذه المرحلة، ويتعلم القراءة والكتابة والحساب. والقراءة مع مشاهدة التليفزيون من أهم الأدوات المتاحة أمام الطفل لإكتساب المعرفة. ويمر الطفل فى المدرسة بخبرات متنوعة، ويعيش فى بيئة مليئة بالمثيرات، إضافة الى المثيرات العقلية فى المنزل. وكل هذه المثيرات تؤثر تأثيرا إيجابيا فى نمو الطفل العقلى .

- من علامات الترقى العقلى والذى يقطع فيه الطفل شوطا كبيرا فى هذه المرحلة تمايزا القدرات. فبعد أن كانت الحياة العقلية فى سنتى المهد تناسقا بين الحس والحركة وإدراكا محدودا معتمدا فى معظمه على هذا التناسق، إضيف اليها فى مرحلة ماقبل المدرسة ذاكرة قصيرة المدى وخيال منطلق وإدراك قاصر لبعد الزمن مع قدرة طيبة على التعبير اللفظى، نجد أن العمليات العقلية العليا فى الطولة المتأخرة

تتمثل فى وضوح وتبلور عمليات الإنتباه والتذكر والتصور والتخيل والتفكير بمعنى إدراك العلاقات، مع إختلاف طبيعة عمليات التذكر والتصور والتخيل فى هذه المرحلة عنه فى المراحل السابقة .

– يستطيع الطفل فى هذه المرحلة أن يفكر تفكيرا مجردا وإن كان بصورة محدودة. والتفكير المجرد هو التفكير المعتمد على المدركات الكلية أو المفاهيم العامة. ويمكن أن يدرك بعض المفاهيم مثل العدل والظلم، كما يعرف بعض القيم الخلقية كمفاهيم مجردة غير مرتبطة بمواقف خاصة أو بملابسات معينة مثل الأمانة والصدق .

– تظهر الفروق الفردية بشكل واضح فى الناحية العقلية، وهو أمر طبيعى يترتب على نمو القدرات العقلية من ناحية وتمايزها من ناحية أخرى. وتظهر الفروق فى المستوى الرأسى بمعنى تشتت درجات الأفراد على مقاييس الذكاء بصورة أكبر، كما تظهر الفروق فى المستوى الأفقى بمعنى تباين الميول والقدرات الخاصة بين الأطفال الذين يحصلون على درجات متساوية فى القدرة العامة. ويظهر نوع ثالث من الفروق أيضا، وهى الفروق بين البنين والبنات فى القدرات والميول .

– يتسم الطفل فى هذه المرحلة بحبه للإستطلاع والكشف، ويبدو ذلك فى سؤاله عن كل شئ يقابله. وهذا النهم للمعرفة شئ محمود ويجب أن نستغله عند الطفل، بل علينا أن ننميه بتوفير الكتب المصورة والمجلات وأية مصادر معرفة أخرى من التى تعرض للموضوعات الإجتماعية والإقتصادية وللنظريات وتطبيقاتها فى الحياة بطريقة مبسطة. كما يجب أن نجيب على تساؤلات الطفل بما يتفق ونمو مداركه، ولايجب أن يضيق الوالد أو المعلم بأسئلة الطفل لأن الإنصراف عنه يحرمه من فرصة المعرفة. ويخطئ من ينهر الطفل إذا زادت أسئلته – إلا إذا كانت أسئلته بقصد الإدعاء ولفت الإنتباه – لأن هذا السلوك من جانب الآباء أو المعلمين يضعف عند الطفل حب البحث والرغبة فى المعرفة .

٢- *العمليات العقلية العليا :*

١/٢ الإنتباه :

الإنتباه من أهم العمليات العقلية لأنه يشترك فى معظمها، وله دور فى كل الوظائف العقلية. والإنتباه هو أن يحتفظ الفرد بموضوع ما فى بؤرة مجاله الإدراكى. ويمكن أن نميز فى الإنتباه بصفة عامة جانبين مهمين هما : مدى الإنتباه ومدة الإنتباه. مدى الإنتباه هو عددالموضوعات التى يستطيع الفرد أن يحتفظ بها فى بؤرة مجاله الإدراكى فى وقت واحد. فاذا كان فى إمكان الشخص أن يحتفظ بعدد كبير من الموضوعات نقول أن مدى الإنتباه لديه واسع. وإذا كان الشخص لايستطيع أن يركز إنتباهه إلا على عدد قليل من الموضوعات قيل أن مدى الإنتباه لديه ضيق. وينمو مدى الإنتباه مع النمو العقلى، فاذا كان الطفل فى أول هذه المرحلة ضيق الإنتباه فأن هذا المدى يتسع فى نهاية المرحلة. ونلاحظ بصفة عامة أن الراشد الكبير يستطيع أن يركز إنتباهه على عدد كبير من الموضوعات فى وقت واحد. وإذا كان طفل السنة الأولى - وهو فى سن السادسة - لايستطيع أن يركز إنتباهه إلا على موضوع واحد فأن طالب الجامعة يستطيع مثلا أن يستمع لمحاضرة، وأن يسجل بعض نقاطها وأن يجهز سؤالا فى ذهنه، وأن يتابع نقطة جديدة قالها المحاضر، كل ذلك فى وقت واحد .

والجانب الآخر من الإنتباه هو مدة الإنتباه، وهى الوقت أو الفترة التى يستطيع الفرد فيها أن يحتفظ بموضوع ما فى بؤرة مجاله الإدراكى قبل أن يختفى هذا الموضوع ويظهر مكانه موضوع آخر. وهناك علاقة عكسية بين مدى الإنتباه ومدته، فاذا زاد أحدهما قل الآخر. وفيما يتعلق بمدة الإنتباه يتفوق الراشد على الطفل حيث تكون مدة الإنتباه عند الأول أطول مماهى عند الثانى. وتزيد مدة الإنتباه إذا كان الموضوع المعروض جذابا مشوقا، كما أن الموضوعات المتحركة تطول مدة التركيز عليها أكثر من الموضوعات الثابتة، وهو الأساس فى الإستعانة بالوسائل التعليمية فى التدريس بالمدرسة .

٢/٢ التذكر :

التذكر هو إسترجاع خبرة سبق أن مر بها الفرد. والتذكر من أول العمليات التى تظهر فى حياة الطفل وتنمو نموا هائلا فى هذه المرحلة حتى أن الذاكرة عند الطفل فى هذه السن أقوى مماهى عند الراشد. وربما كان السبب أن الذاكرة أو ل العمليات العقلية ظهورا وأبكرها نضجا فى الوقت الذى لم تنضج فيه قدرات أخرى بعد. والتذكر فى النصف الأول من هذه المرحلة ذاكرة صماء بمعنى أن الطفل فى المدرسة يستطيع أن يتذكر أى مادة تعليمية حتى ولو لم يفهمها. ولذا نجد أطفال الصفوف الثلاثة الأولى فى المدرسة الإبتدائية يحفظون بعض الآيات القرآنية والأناشيد بدون فهم، وأحيانا مايخطئون فى نطقها، ويحلون كلمة مكان كلمة شبيهة بها فى جرسها، مما يقطع بعدم فهمها. ولكن فى النصف الثانى من هذه المرحلة يبدأ عنصر الفهم يدخل كأحد العوامل التى تساعد على التذكر. فنجد أنه يسهل على الطفل حفظ وتذكر المادة المفهومة أكثر من المادة غير المفهومة. ويتزايد أهمية عنصر الفهم فى التذكر، حتى ليكاد يستحيل على المراهق تلميذ المرحلة الإعدادية والمدرسة الثانوية أن يحفظ ويتذكر قصيدة شعر لم يفهمها مثلا .

٣/٢ التخيل :

وهى عملية أخرى على جانب كبير من الأهمية، لأنها الخاصية التى تميز الإنسان، والتى مكنته على مر التاريخ من تشييد حضارته. والتخيل يختلف عن التصور حيث أن العملية الأخيرة تتضمن إسترجاعا لخبرة سبقت فى حياة الفرد، أما التخيل فأن فيه إضافة جديدة الى الواقع. فالإنسان عندما يتخيل فأنه يبدأ من عناصر الواقع ويبنى تصورا يضيف اليه من عنده. ومن هنا فأن التخيل فى هذه المرحلة يختلف عن الخيال الذى كان موجودا فى المرحلة السابقة (ماقبل المدرسة). فاذا كان الخيال فى مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ من الواقع أيضا، ولكنه تخيل جامح لايتقيد بقوانين الطبيعتوبامكانيات البشر. فيتصور نفسه طائرا أو عابرا للبحار أو محطما للجبال، فأن التخيل فى هذا المرحلة تخيل مرتبط بالواقع ومقيد بقوانين الطبيعة، وبما يمكن أن يفعله الإنسان بالفعل. وهناك صلة وثيقة بين هذا التخيل

وبين الإبداع والإبتكار. والإبداع هو التفكير المتسم بالجدة والإصالة. ولذلك فالتفكير الإبداعى يعتمد الى حد كبير على التخيل، لأن الأساس فيه إتيان أفكار جديدة غير مسبوقة. وعليه فأن بوادر التفكير الإبداعى تظهر عند الطفل فى الطفولة المتأخرة ممثلة فى التفكير التخيلى .

٣/ تكوين المفهوم الكلى :

يقدم لنا علم المنطق مصطلحى «المفهوم» و«الماصدق». والمفهوم هو الصفات التى تنطبق على موضوع أو شئ ما ، وتجعلنا نطلق عليه أسما. أما الماصدق فهو عدد الأفراد أو العناصر أو الموضوعات التى ينطبق عليها المفهوم. فاذا قلنا كلمة «معلم» مفهوم، فنحن نعنى بهذا المفهوم ذلك الشخص الذى تخصص فى دراسة التربية والتعليم فى الجامعة وتخرج فيها ويزاول مهنة التعليم. أما الماصدق فهو عدد الأفراد الذين ينطبق عليهم هذا الوصف أو هذا المفهوم. فنقول أن هذه البلدة فيها ٥ آلاف معلم مثلا وهم الماصدقات لهذا المفهوم. إذن فالمفهوم فكرة مجردة منفصلة عن مفرداتها أو مظاهرها الخاصة .

المفاهيم ضرورية للتفكير. فنحن لانفكر أو نستخدم فى حديثنا وتفكيرنا أسماء المفردات أو الماصدقات، وإنما نستخدم المفاهيم العامة أو الكلية. وإذا حللنا إحدى المقالات المنشورة فى صحيفة أو المدونة فى كتاب لمعرفة نسبة إستخدام الألفاظ التى تدل على مفاهيم عامة الى الألفاظ التى تدل على عناصر معينة، فسنجد أن الأولى أكثر بكثير. ولذا فأنه يجب أن يكون لدى الطفل فى هذه المرحلة أكبر قدر ممكن من المفاهيم المرتبطة بحياته وبيئته والتى لها علاقة بالحياة الإقتصادية والإجتماعية والمكتشفات العلمية والصناعية .

تعتمد عملية تكوين المفهوم الكلى على ثلاثة عمليات عقلية هامة هى : التصنيف Classification والتجريد Abstraction والتعميم Generalization. ويتعامل الطفل منذ البداية مع العالم المحيط به بناء على هذه العمليات. فالطفل

فى عامه الأول يكون متمركزا حول ذاته، ويحصل على لذة كبيرة من عملية المص. ولذا تجده يضع فى فمه كل مايصل الى يديه ويبدأ فى مصه. ثم يميز بعد ذلك بين مايؤكل ومالايؤكل مستعينا بخبرته النامية وبتطور إدراكه. ثم يجد أن من بين مايؤكل أشياء مختلفة تماما. فالموز والبرتقال والتفاح والتين كلها أشياء تؤكل بعد الوجبة الأساسية، ولكنها مختلفة فى الشكل والحجم والطعم واللون. ويعتمد الطفل فى هذا التمييز على ملاحظته لهذه الأشياء ومقارنته لأوجه الشبه وأوجه الإختلاف بينها. فيجمع بين الأشياء المتشابهة فى مجموعة واحدة، ويضطر الى إستخدام اللفظ الذى يطلقه الكبار على هذه المجموعة، وهذه هى عملية التصنيف .

وعملية التصنيف نفسها تتضمن عملية تجريد، لأن التجريد هو إستنتاج الصفات العامة الجوهرية التى تميز مجموعة ما عن مجموعة أخرى، بحيث تنفصل هذه الصفات عن مفرداتها أو عن ماصدقاتها. فاذا ما أستقر فى ذهن الطفل أن الفاكهة نوع من الطعام يؤكل غالبا فى صورته الطبيعية، ونتناوله ليس كوجبة أساسية، ولكن لقيمته الغذائية أو لطعمه. وإذا إستطاع أن يحدد بناء على هذا المعنى ما إذا كان صنفا معينا لم يره من قبل فاكهة أم لا، فأنه يكون قد قام بالعملية الثالثة والأخيرة فى تكوين المفهوم، وهى عملية التعميم، مع ملاحظة أن هذه العمليات متداخلة وليست منفصلة، كما أنه ليس من الضرورى أن تتم كل العمليات فى كل عملية تكوين للمفهوم .

وهناك المفاهيم الكلية المجردة التى ليس لها أساس حسى كالفضيلة والرذيلة والخير والشر، وهذه لايدركها الطفل إدراكا واضحا ودقيقا كما يظهر فى إستخدامه الصحيح لها، إلا فى مرحلة المراهقة .

٤/ النمو المعرفى عند "بياجيه" لطفل العمليات العيانية :

١/٤ الإرتقاء المعرفى فى الطفولة المتأخرة :

تتزاوج القدرات العقلية النامية التى سبق الإشارة اليها مع خبرلت التعلم فى

المدرسة لتمكن الطفل من أن يحقق إنجازات معرفية جديدة. فالكلمات والرموز تأخذ معاني جديدة وتتوج بقدرات حل المشكلة التى تعكس مستويات أكبر من الإستبصار والتروى. كما أن أطفال المدرسة بارعون بدرجة لابأس بها فى التعبير عن أنفسهم بمستويات أرقى من الكفاءة اللغوية .

وترتقى القدرات العقلية فى هذا الوقت بالقدر الذى يسمح للطفل بالتعامل بانتظام مع عديد من المتغيرات بشكل متزامن. وتهم معالجة الأبعاد المتعددة فى البيئة تحسب من قبل العديد من الباحثين باعتبارها عمليات حاسمة فى أداء الوظائف العقلية. ومع ذلك فأن أطفال سن المدرسة لازال لديهم بعض القيود المعرفية المعينة. فعلى الرغم من أنهم بصفة عامة أكثر نظامية ومنهجية وموضوعية من الأطفال الأصغر فأنهم لازالوا لايستطيعون أن يفكروا تفكيرا مجردا إلا فى أضيق الحدود فى أواخر المرحلة. ومثل هذه الإنجازات المعرفية تبزغ فى هذه المرحلة ولكنها لاتصل الى كمالها إلا فى المراهقة .

٢/٤ التغيرات المعرفية :

تتغير عمليات فكر الأطفال تغيرا كبيرا بين العامين السابع (أو الثامن) والحادى عشر (أو الثانى عشر). وقد سبق أن ذكرنا أن "بياجيه" ذهب الى أن طفل السابعة يدخل مرحلة العمليات العيانية من النمو المعرفى. وخلال هذه الفترة فأن الخلط والإرتباك وعدم الإتساق الذى كان يحدث فى فكر ماقبل العمليات يحل محلها بالتدريج صورة أولية من المنطق. وينمى أطفال المدرسة نسق جديد وقابل للعكس من العمليات العقلية. وباستخدام هذا النسق يكون الأطفال قادرين على تشكيل أبنية هرمية ثابتة من الفئات والعلاقات وبقاء الكمية والعدد وبعض أوجه مفهومى الزمان والمكان. أنهم الآن قادرون على أن يتخذوا قرارات منطقية على نحو ما ، ولو أنهم مازالوا محدودين فى تناول المشكلات التى تتضمن موضوعات حقيقية أو عيانية. ويمكن تلخيص قدر الإرتقاء المعرفى الذى يحققه الطفل فى هذه المرحلة بقولنا أنه هناك ولأول مرة يبدأ فى أن يفكر تفكيرا أقرب الى تفكير الراشد منه الى تفكير الطفل .

ويرى "بياچيه" أنه يكمن تحت هذه القدرات الجديدة تنظيم معرفى كلى جديد. والشواهد المتجمعة توصى بأن هذه المرحلة من النمو المعرفى مثل الأخريات ترتبط مع التقدم والنمو الذى يحدث فى المخ ويعكس إرتقاء فى أداء وظائفه. فكلما نضجت القشرة المخية وزاد تعقد الإتصالات البينية بين الخلايا العصبية تتحسن القدرة على التفكير. أن طبقة النسيج التى تصل بين النصفين الكرويين، والتى تسمى المخ الجاسئ Corpus Callasum تكون غير ناضجة بنائيا فى مرحلة ماقبل المدرسة. ولكن فى سن السابعة أو الثامنة ينضج النسيج ويكتسب كل نصف من النصفين فى المخ القدرة على التواصل مع النصف الآخر. ومن هنا وليس مثيرا للدهشة أن يتحسن آداء الوظائف العقلية مع مزيد من نضج المخ والإحتكاك بالبيئة من خلال عمليتى الإستيعاب والمواءمة التى أشار اليهما "بياچيه" .

٣/٤ تمركز جديد حول الذات :

رأينا أنه فى المرحلة السابقة أن أطفال ماقبل المدرسة غير قادرين بصفة عامة على تبين وجهة نظر الآخرين ولديهم صعوبة فى فهم أن الناس الآخرين يمكن أن يصلوا الى إستنتاجات تختلف عن إستنتاجاتهم. وفى هذه المرحلة يحل محل هذا النوع من التمركز حول الذات القبل مفاهيمى نوع آخر من التمركز حول الذات فى مرحلة المدرسة. وهو نوع يسمح بالمزيد من المرونة والمنطق والموضوعية. ويتحقق أطفال هذه المرحلة أن طريقة تفكيرهم ليست هى الطريقة الوحيدة الصحيحة، وبذلك يكونون قادرين الآن على تقدير المواقف والظروف من وجهة نظر الآخرين. وتتمثل الدلائل على بزوغ هذه القدرة فى النجاح المستمر للأطفال فى الآداء الصحيح للمهام التى كانت تقدم لهم (مثل الجبال الثلاثة التى أشرنا اليها فى الفصل السابق) .

وتظهر الطبعة الجديدة من التمركز حول الذات عندما يحاول أطفال العمليات العيانية أن يؤدوا الآداء الصحيح فى المهام الصعبة التى قدمت اليهم. وما أن يكون الأطفال فرضا حول كيف تعمل الأشياء؟ ولماذا على هذا النحو بالذات؟ فأنهم يميلون الى دمج الحقائق المتناقضة فى فرضهم بدلا من تغيير الفرض ليناسب الحقائق .

٤/٤ اللاتمركز :

يستطيع أطفال المدرسة أو أطفال العمليات العيانية أن يقلصوا أو يحدوا من تمركز تفكيرهم. وهى نزعة اللاتمركز Decentration وذلك بأن يضعوا فى حسبانهم مختلف جوانب الموضوع أو الحدث فى نفس الوقت. فهم يعترفون الآن أن هناك أكثر من طريق أو أسلوب للوصول الى الإستنتاج أو النتيجة، كما أنهم قادرون على تأجيل الفعل حتى يقيموا الإستجابات البديلة، كذلك فأنهم لن يخدعوا فى التفكير كما حدث فى المرحلة السابقة، بمعنى أن كمية الصلصال التى كانت على شكل كرة ثم بططت لتصبح قرصا ليست أكبر منها عندما كانت كرة، لأنهم يعرفون الآن أن الشكل الذى يتخذه الصلصال ليس له علاقة بكمية الصلصال

وبجانب اللاتمركز فأن خصائص عديدة أخرى لهذا المستوى المعرفى أيضا تقوم بوظيفة فى حل مشكلات الإحتفاظ (التى تصمم لكى تقيس قدرة الطفل على فهم التحول) وهذه قائمة بتلك الخصائص، وكيف تفصح عن نفسها فى حل المشكلات مثل مشكلة الصلصال :

- التطابق Identity قدر الصلصال يبقى كما هو دائما، مادام الصلصال لم يؤخذ منه ولم يضف اليه. وأن قرص الصلصال مازال كما هو ولم يتغير فيه إلا الشكل
- المعكوسية Reversibility وعملية العكس تجعل الموضوع يعود الى شكله الأصلى. والصلصال يمكن أن يعاد تشكيله من القرص ليعود مرة أخرى الى هيئته الأصلية وهى الكرة .
- التبادلية Reciprocity على الرغم من أن القرص يبدو أعرض فأن الكرة تكون أسمك. والتغير فى بعد يعوضه التغير فى البعد الآخر عندما نفكر فى كلا البعدين فى وقت واحد .

وهذه تبدو نتيجة إرتقائية فى تطور قدرة الطفل على الإحتفاظ. ويستطيع الأطفال عادة أن يحتفظوا بالأرقام عند سن السادسة أو السابعة، وبالكتلة والطول عند السابعة أو الثامنة، وبالوزن عند التاسعة أو العاشرة، وبالحجم عند الرابعة

عسر أو الخامسة عشر (Fogelman, 1970). ويسمى "بياچيه" الفجوة الإرتقائية فى القدرة الإحتفاظية Decalage من اللفظة الفرنسية Decaler بمعنى يحل محل أو يستبدل Replace .

وتمد القدرة على الإحتفاظ الطفل فى مرحلة العمليات العيانية بمعنى جديد للثبات والأمن. فالطفل يعرف الآن أن جوانب معينة من البيئة باقية ولاتتغير على الرغم من التغيرات التى تطرأ على المظهر. وقطعة الحلوى الصغيرة السميكة تتساوى مع القطعة الكبيرة الرقيقة، ممايجعل تعامله مع الأشياء أكثر دقة وأكثر صحة .

كذلك فأن طفل المدرسة قادر أيضا على فهم عملية التحول Transforma-tion. وحينما تتغير اليرقات خلال عملية التحول النمائى الى فراشات، فأن أطفال ماقبل المدرسة يظنون أن اليرقات طارت بعيدا وأن الفراشات حلت محلها. ولكن الطفل فى مرحلة العمليات العيانية يمكن أن يفهم أن اليرقات تحولت الى فراشات وأنها لم تطر ولم تحل محلها فراشات جديدة .

ويفهم طفل العمليات أيضا أن بعض العمليات يمكن أن تنعكس. ومفهوم المعكوسية هام فى ميادين المنطق ونمو الأفكار. وعلى الرغم من أن الفراشات لاتستطيع أن تعود مرة أخرى الى يرقات فأن القلعة من المكعبات يمكن أن ترجع الى مكوناتها الأولى، والعمليات الحسابية مثل الجمع يمكن أن تعود مرة أخرى بالطرح .

وتعطى الأدوات المعرفية الجديدة لطفل المدرسة الثقة فى أحكامه، حيث يشعر بالطمأنينة الى صحة أحكامه. ويمكن أن يشعر أيضا باليقين وبالتأكيد بالنسبة لتفسيراتهم للواقع مما يجعلهم قادرين على مقاومة المعارضة التى قد تقابل تفسيراتهم وآرائهم .

٥/٤ عملية التصنيف :

وإنجاز معرفى آخر يحققه أطفال المدرسة وهو القدرة على التصنيف Classi-fication. فطفل ماقبل المدرسة كان يجد صعوبة فى إدراك مفاهيم «الفئات الفرعية» و«إحتواء الفئة»، وهو مايعكس عدم القدرة على إجراء عمليات التصنيف بطريقة صحيحة. وعملية التصنيف تتضمن القدرة على تجميع الموضوعات طبقا لخصائص عامة أو مشتركة. وتتأسس هذه المهارة خلال سنوات المدرسة حيث يستطيع الطفل أن يصنف مجموعة أشياء حسب أساس معين كالشكل أو اللون أو الحجم أو الوظيفة. ويفهم أطفال المدرسة أو أطفال العمليات العيانية العلاقة بين الشكل وأجزائه، ويفهمون أيضا علاقات الإحتواء، ويعرفون أن العنصر الواحد يمكن أن ينتمى الى عدة مجموعات فرعية .

٦/٤ التسلسل :

وبالإضافة الى عملية التصنيف وتجميع الأشياء فى مجموعات. فأن طفل المدرسة قادر على ترتيب الأشياء أو الموضوعات طبقا لأبعاد يمكن قياسها مثل الوزن أو الحجم. وتسمى هذه العملية التسلسل Seriation. فهم يستطيعون ترتيب أقلامهم الملونة من حيث درجة نصوع الألوان من أكثرها نصاعة الى أكثرها دكانة. ويمكن للطفل ترتيب أصدقائه من حيث الطول أو من حيث الوزن. ومن السلاسل التى يصبح لدى الأطفال ألفة بها سلاسل الأرقام. وطفل ماقبل المدرسة – خاصة الذى يشاهد التليفزيون – يمكنه غالبا أن يعد من ١-٢٠ بدون أخطاء، ولكنه لايستطيع قبل السابعة أن يبدأ فى التحقق من أن الأعداد تتطابق مع كميات معينة، ولها قيمة معينة بحسب المكان فى العدد، فيما يسمى دلالة الرقم. فهم يعرفون مثلا أن رقم ٦ أكبر من رقم ٣، ويتعلمون أيضا أن قيمة رقم ٦ فى العدد ٦٣٢ أكبر من قيمة الرقم ٦ فى العدد ٦١، ومفاهيم العدد التى تقدم لأطفال المدرسة ينبغى أن تعزز بأمثلة عيانية. ويطابق الطفل بين قيمة العدد ٤ بسهولة أكبر إذا ماشجع على أن يعد ٤ تفاحات أو ٤ أقلام رصاص. أن هذا هو الجانب من الوظيفة العقلية الذى دفع "بياچيه" الى أن يشير الى هذه المرحلة من النمو بأنها مرحلة العمليات الحسية أو العيانية .

٥/ نمو المفاهيم :

فى خلال سنوات المدرسة يحسن الأطفال من مفاهيمهم ويزيدونها دقة، ويتعلمون أيضا أن يربطوا عقليا بين الموضوعات أو الأحداث التى لها نفس الخصائص وبالتالى فأن بيئتهم تصبح منظمة ولها معنى بدلا من أن تكون مشوشة. ويرى كثير من الباحثين أن التنظيم الذى تتطلبه المفاهيم المتقدمة لابد وأن يتسم بقدر كبير من المعرفة النامية .

والقدرات العقلية النامية هى القاعدة التى يمكن للطفل أن يكون على أساسها مفهوما واضحا. والنضج ييسر مهارات تركيز الإنتباه عند الأطفال. وعلى عكس الأطفال الصغار فأن أطفال المدرسة يعطون إهتماما أكبر الى الأحداث البيئية، وهم أفضل كذلك فى فحص الملامح الهامة للموقف بحيث أنهم يتجاهلون العناصر التى ليس لها علاقة بالموقف .

وإدراك الأطفال أيضا له كيفية إقتصادية. فالأطفال يتعلمون أن يكتشفوا هذه الملامح التى تميز موضوع عن آخر، وهى الخصائص أو الملامح التى تبقى دائمة. وآداء الأطفال فى مهام أو أعمال الإحتفاظ تمثل إدراكا إقتصاديا لأنهم يعرفون أن الصلصال المشكل على هيئة أشكال كبيرة يظل نفس المقدار، ونفس الكمية من السائل يمكن أن تأخذ مستويات مختلفة طبقا لحجم الإناء الذى توضع فيه .

وأهم المفاهيم التى تأخذ فى التبلور عند أطفال المدرسة هى :

١/٥ مفاهيم الحجم والشكل Size and Shape Concepts :

يظهر أطفال المدرسة وعيا أكبر بمفاهيم الحجم والشكل، ويبدو ذلك فى :

- يعرفون كيف يربطون المفهوم بالبيئة .
- لديهم فهم أفضل للحجم فى علاقته بالمسافة .
- يمكن لهم أن يتعرفوا على الصورة المتغيرة أو القريبة من البيئة أو فى البيئة .

- يمكنهم أن يكتشفوا الأشكال التى لها حدودا خارجية غامضة .

وفى هذه التغيرات التقدمية تظهر أن الأطفال أصبحوا أكثر إنتقائية وإستبصارا فى تفسيراتهم الكلية لما يحدث فى البيئة ولكونهم قادرين على الإحتفاظ بالثبات الإدراكى فأن ذلك يساعدهم على أن يدركوا الأشكال والأحجام باعتبارها ثابتة .

٢/٥ المفاهيم المكانية Spatial Concepts :

الأطفال الأكبر لديهم فهم جيد تماما لكيف تشغل الموضوعات الأماكن أو المواضع المختلفة، وكيف تكون علاقتها بالموضوعات الأخرى. وعند سن السابعة على وجه التقريب يظهر الأطفال فهما للمنظور، وكيف تبدو الأشياء تحت مختلف حالات الرؤية. مع ملاحظة أن الأطفال قبل سن المدرسة لايتدبرون أو لايفكرون فى متغيرات من قبل الزاوية أو المسافة التى يرون منها الموضوعات، حيث أن مفاهيمهم المكانية لازالت محدودة بمنظور بصرى متمركز حول الذات .

٣/٥ المفاهيم العلاقية Relational Concepts :

فى الطفولة المتأخرة يمكن للأطفال أن يفكروا بشكل صحيح حول المفاهيم العلاقية مثل اليمين واليسار. وكانت المفاهيم العلاقية تخلق قدرا من الخلط والإرتباك فى المراحل السابقة، ولكن الآن يمكن للأطفال أن يفهموا المنظور اليمينى - اليسارى بالنسبة لهم، وكذلك نفس المنظور بالنسبة للأفراد المواجهين لهم. وهذا إنجاز واضح وملحوظ، ويؤكد أن إدراك اليمين - اليسار أصعب فى التعلم من أية توجهات علاقية أخرى، مثل أمام - خلف، أو فوق - تحت. وصعوبة مفهوم اليمين - اليسار أن الطفل فى كل مرة أو فى كل موقف يحتاج فيه الى توجه علاقى لتبين هذا من ذاك. وتعليم الأطفال كيف يربطون أحذيتهم ليس سهلا خاصة عندما نقف فى مواجهتهم .

٤/٥ المفاهيم الكمية Quantity Concepts :

أن فهم الأطفال لمفاهيم الكمية أيضا يتقدم في مرحلة الطفولة المتأخرة، ففهم الأعداد يتم تدريجيا الى الدرجة التى تمكنهم من أن يتعاملوا معها وأن يتعرفوا عليها كأجزاء أو كليات أو وحدات. ومعظم الأطفال في هذه السن يفهمون دوام الأشياء وليسوا محدودين أو مقيدين بفهم وظيفى أو غير لفظى لها ، وإنما إستخدامهم للأعداد يوحى بفهم صحيح لمدلولها ولمفهوم الكمية والتحولات التى يمكن أن تطرأ عليها .

فعند سن الثامنة يستطيع الطفل أن يجمع وأن يطرح وأن يضرب وأن يقسم، وأن يتعامل مع الكسور البسيطة. ومفاهيم العدد هذه يمكن أيضا أن تطبق على مدى عريض من المقاييس مثل الوزن والطول والإرتفاع والحجم. ومفاهيم النقود أيضا تتقدم في هذه المرحلة. وقبل مرحلة المدرسة يكون التعرف على النقود محدودا بالعملات الصغيرة، أما أطفال المدرسة فأنهم يفهمون قيمة العملة ويستطيعون أن يتعاملوا بدقة ومهارة مع مجموعات النقود المعقدة

٥/٥ مفاهيم الزمن Time Concepts :

يظهر أطفال المدرسة فهما للوقت كما تبينه الساعة، كذلك فأنهم يعرفون أيام الأسبوع ، الشهور والفصول. ويمكن لهم أيضا أن يفكروا فيما عملوا أمس، ويتوقعوا مايمكن أن يعملوه غدا، وهى علامة أخرى على نمو مفاهيم الزمن. بينما الأطفال الأصغر لايزالون يجدون صعوبة في معرفة الزمن كما تبينه الساعة. أما تقدير التواريخ أو التزامن التاريخى الذى يشير الى تزامن أحداث حدثت في الماضى فأن فهمها وإدراكها لايتمان إلا في نهاية مرحلة المدرسة .

٦/ تجهيز المعلومات :

وتمثل عملية تجهيز المعلومات Information Processing قلب الإرتقاء المعرفى الذى يحققه طفل المدرسة. وتعتمد عملية تجهيز المعلومات على عمل

الذاكرة سواء قصيرة المدى أو طويلة المدى Short - & Long - Term Memory، حيث تنمو إستراتيجيات تخزين المعلومات فى الذاكرة وإستعادتها فى سنوات المدرسة بالقياس الى ما كان فى مرحلة ما قبل المدرسة. وهذا النمو يساعد الأطفال على تجهيز المزيد من المعلومات والإحتفاظ بها أكثر مما يفعل الأطفال الأصغر. والنضج الكامل لسعة الذاكرة قصيرة المدى هو من ٥ الى ٩ قطع كبيرة أو قطع صغيرة. والقطعة الكبيرة Chunk قد تكون حرفا مفردا أو كلمة أو عبارة. وفى سن الثانية عندما يبدأ الطفل فى الإعتماد على اللغة فى التواصل، وفى أن يتمثل مفاهيم اللغة عقليا، حيث تقوم المعالجة للمعلومات والبيانات فى الذاكرة قصيرة المدى على اللغة وعلى فهم المعنى اللغوى .

وقد أوضحت البحوث أن أطفال ما قبل المدرسة يمكن أن يستوعبوا قطعتين كبيرتين أو ثلاث من المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى، وأما طفل الخامسة فيستطيع أن يحتفظ بأربع قطع، بينما طفل السابعة يمكنه الإحتفاظ بخمس قطع (Morrison, et.al 1974, 415- 422). ويعتقد العلماء المنظرون لعملية تجهيز المعلومات أن أطفال المدرسة الذين هم فى مرحلة العمليات العيانية يمكنهم حل المشكلات بسهولة أكثر من الأطفال الأصغر، وذلك لأنهم يرمزون Coding معلومات تفصيلية أكثر فى ذاكرتهم قصيرة المدى. ولذلك فأن طفل ماقبل المدرسة - فى المهام والأعمال التى تضمنت إرتفاع السوائل - ركز على إرتفاع السائل فى الإناء فقط (بعد الطول) جاهلا البعد الآخر وهو بعد العرض، بينما إستقبل طفل المدرسة المعلومات حول كلا البعدين (الطول والعرض معا) وإستطاع بسرعة أن يحدد أن قدر السائل وليس الحجم فى الإناء هو المتغير الحاسم .

وما أن تدخل المعلومات الذاكرة قصيرة المدى، فأن الفرد يكون لديه الخيار لنسيانها أو لإحلالها فى مخزن الذاكرة طويلة المدى. ومابعد الذاكرة Meta-Memory هو الوعى بالذاكرة وفهم كيف تعمل. فأطفال ماقبل المدرسة لديهم وعى قليل جدا بالذاكرة، ولايستخدمون إستراتيجيات مثل التدريب أو تكرار المعلومات

باستمرار للإحتفاظ بها، وليس فى إستطاعتهم تخزين المعلومات المرتبطة بالزمان أو المكان لأنهم لم يفهموا بعد مفاهيم الزمان والمكان وأفكار التصنيف. ولذلك فأن الأطفال الصغار يستعينون بالنشاط الجسمى لمساعدتهم على التذكر. ففى إحدى الدراسات سئل أطفال فى الثالثة أن يتذكروا أين خبأ المجرب الدمية قبل أن يغادر الغرفة. لوحظ أنهم يحملقون فى المكان الذى خبئت فيه الدمية وقد وضع البعض يده عليه أو جلس بجانبه حتى يعود المجرب ليقدموا له الإجابة .

ومع الوقت وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة فأنه يفهم الكثير عن الذاكرة وعملها قياسا الى مرحلة ماقبل المدرسة. وقد وجد بعض الباحثين أن أطفال الرياض وأطفال الصف الأول يعرفون ماذا يعنى أن نتعلم، وأن نتذكر، وأن ننسى. أنهم يفهمون أن تذكر الأشياء التى حدثت منذ زمن طويل أصعب من تذكر الأشياء التى حدثت منذ وقت قصير. كما أنهم يعرفون أن تذكر عدد كبير من الأشياء أو العناصر أصعب من تذكر العدد القليل منها، وأن معرفة شئ ما عن الموضوع الذى يريد أن نتذكره تيسر لنا تذكره. وفى دراسة أخرى قرر أطفال الصف الثالث وأطفال الصف الخامس أن الزمن يؤثر فى التذكر. وأن الموضوعات التى لها معنى مثل الكلمة ومعكوسها يتم تذكرها أفضل من الكلمات التى لارابط بينها. كذلك أمكنهم من تقرير عدد من الإستراتيجيات المفيدة فى التذكر مثل كتابة ملاحظات لأنفسهم لتذكرهم، أو ترك الموضوعات والأشياء التى يحتاجون اليها ويخشون نسيانها بجانب صناديق غذائهم أو بجانب باب المنزل . (Flavell, 1979)

ب- النمو اللغوى

أن التطور المعرفى الكبير الذى يتحقق فى سنوات المدرسة يواكبه تطور لغوى مماثل. فأن قدرة الأطفال على التواصل تتحسن لأنهم أصبحوا أقل عيانية وأقل حرفية وأقل تمركزا حول الذات خلال هذه الفترة. وهم يستقبلون ويكتسبون من التعليم النظامى فى المدرسةماينمى المهارات المرتبطة باللغة .

أن المحصول اللغوى عند الأطفال فى المدرسة الإبتدائية يزيد زيادة كبيرة بفعل مايسمعه عن مفردات ومصطلحات من المعلمين وبفعل مايقرأه فى كتبه الدراسية أو فى قراءاته الحرة، كما أنهم يحسنون فهم معانى الكلمات. ويعرف الطفل بعض أسرار التركيب اللغوى والإشتقاقات اللغوية فاذا عرف الطفل أن كلمة «يجمل» تعنى عندما نصف بها موضوعا أن هذا الشئ جذاب فأنه يستنتج أن كلمة «جميل» تعنى أننا نحاول أن نجعل هذا الموضوع جذابا. كذلك فهو يعرف جذور الكلمات وأصولها، والإضافات القبلية أو السوابق Prefixes والإضافات البعدية أو اللواحق Suffixes والتى تغير أو تعدل من معنى الكلمة أو تشتق منها مصدرا أو أسما أو صفة أو فعلا، كما يعرف معانى الإضافات التى قد تنفى الكلمة أو تفيد معنى العكس مثل لفظة «غير»، ويستخدمها بنجاح فى المواضع الأخرى غير التى تعلمها فيه .

كما يفهم الطفل اللغة المجازية، بمعنى أن يفهم المعانى المتعددة للفظة الواحدة. فيمكن فى اللغة أن تستخدم اللفظة بمعنى آخر على سبيل المجاز بجانب المعنى الأصلى المباشر. فاذا قلنا أن فلانا قلبة أبيض فالإستخدام الأصلى للفظة «أبيض» يشير الى الحالة المحايدة فى الألوان، أما الإستخدام المجازى فأنها تشير الى معنى أن هذا الرجل لايحمل حقدا أو كرها لأحد وأنه يحب الخير للجميع. ولايقتصر إستخدام اللغة المجازية على اللغة الفصحى المكتوبة ولكنها تستخدم كثير فى لغتنا العامية المتداولة ويستخدمها الأطفال معنا على هذا النحو مما يبين فهمهم لها وقدرتهم على توظيفها فى تواصلهم اللغوى، فاذا قلنا أن الحجرة أصبحت مثل «الفل» فهم الطفل أنها أصبحت نظيفة وجميلة مثل الفل تلك الزهرة البيضاء الجميلة .

ويمكن تلخيص أهم خصائص الإرتقاء اللغوى وخصائصه لطفل المدرسة الإبتدائية فيما يلى :

١/ تتفاوت البيانات الخاصة بالمحصول اللغوى عند الطفل وقت إلتحاقه

بالمدرسة أى فى سن السادسة، ولكن كثير من المصادر تشير الى أن المحصول اللغوى للطفل فى هذه السن يكون فى حدود ٢٥٠٠ (ألفان وخمسمائة) كلمة .

٢/ يلتحق الطفل بالمدرسة ويتعلم فيها القراءة. والقراءة مهارة معقدة تتضمن مجموعة كبيرة من المهارات الفرعية، ولذلك يتعلمها الطفل بعد فترة من المحاولة والخطأ. وعندما يتعلم الطفل القراءة يكون قد حصل على مفتاح سحرى يزيد به محصوله من الألفاظ والمصطلحات والتراكيب اللغوية .

٣/ يستطيع الطفل فى أول هذه المرحلة أن يكون جملة من أربع أو خمس كلمات ويعبر بها تعبيرا صحيحا عن فكرة واضحة فى ذهنه. وتعمل المدرسة على تنمية هذه المهارة فى التعبير الشفوى عند الطفل. ويستمر تحسن قدرة الطفل على تركيب الجمل طوال هذه المرحلة

٤/ يوجد بجانب القراءة الجهرية نوع آخر من القراءة، هو القراءة الصامتة. وهو نمط القراءة الأسرع والأكثر إستخداما كوسيلة للمعرفة والفهم من القراءة الجهرية. ولذا تهتم المدارس بتدريب التلاميذ على إتقانها بعد تعليمهم المهارات الأساسية فى القراءة باعتبار أن القراءة الصامتة هى الأساس فى التحصيل الذاتى، وهى النمط المستخدم فى الحياة اليومية كما قلنا .

٥/ يستطيع الطفل فى منتصف المرحلة أن يأتى بالمترادفات للكلمات الشائعة فى بيئته وأن يميز بين الأضداد، ويحدث ذلك خاصة بين الأطفال الذين يعيشون فى بيئات غنية بالمثيرات الثقافية .

٦/ بجانب التعبير الشفوى يوجد التعبير التحريرى عندما يكون الطفل قد تعلم الكتابة. ويتحسن تعبير الطفل عاما بعد عام فى هذه المهارة من ناحية دقة التعبير وسلامة تركيب اللغة، وإستخدام الضمائر الإستخدام الصحيح وفى إستراء

الخط. وفى النصف الثانى من هذه المرحلة يمكن للطفل أن يستخدم الكلمات الدالة على المفاهيم الكلية التى لها مقابل حسى فى تعبيره الشفوى وفى تعبيره التحريرى أيضا .

٧/ نجد فى هذه المرحلة تفوقا من جانب البنات على البنين فى معظم جوانب النمو اللغوى، حتى أن أمراض الكلام توجد بصورة أقل بين البنات مما هى عند البنين .

ثالثا : النمو الانفعالى والاجتماعى

أ- النمو الانفعالى

تمهيد :

تتسم المرحلة النمائية السابقة (مرحلة ماقبل المدرسة) بأنها مرحلة انفعالية يتصف فيها الطفل بالانفعالات السريعة والمتقلبة، فهو سرعان مايغضب وسرعان ماينتهى غضبه، ولكن فى أواخر المرحلة تهدأ انفعالات الطفل وتتجه نحو الاستقرار. ومن عوامل الاستقرار الانفعالى فى نهاية مرحلة ماقبل المدرسة تكوين العواطف وتحول الانفعالات من التناقض الى التكامل. فبعد أن كان الشخص موضوعا لحب الطفل وكرهه وحسب مايصدر من هذا الشخص من سلوك يرضيه أو يغضبه، نجد أن هذا التأرجح والتذبذب فى الانفعالات يقل حتى يستقر، ويصبح الشخص هدفا لانفعال واحد، إما حبا وإما كراهية. وهنا تكون العاطفة قد تكونت. فالعطفة عادة انفعالية ثابتة. وتتخذ من الأشخاص المحيطين بالطفل موضوعا لها .
وتتوقع أن تكون أول عاطفة فى حياة الطفل السوى هى عاطفة الحب ويكون موضوعها الأم أو من يقوم مقامها. فبعد أن كانت الأم موضع سخط الطفل ورضاه حسب تلبيتها لرغباته، تصبح الأم موضوعا لحبه وإحتفائه فى كل الحالات حتى فى

المواقف التى ترفض فيها مطالبه أو تؤجلها، أو حتى حين تعاقبه. ثم يكون الطفل عاطفة نحو أبيه ثم أخوته وجيرانه وأقرانه ثم زملائه فى المدرسة حسب اتساع دائرة معارفه الشخصية والاجتماعية .

والعوامل الهامة التى تساعد على كسر حدة الإنفعال وسيادة الهدوء الإنفعالى الذى يسم مرحلة المدرسة أو مرحلة الطفولة المتأخرة يمكن الإشارة اليها فيما يلى :

١- بتكوين العواطف تبدأ ثورة الطفل الإنفعالية فى الخمود وتزول تماما عندما تتسع دائرة معارفه، وتشمل أخوته وجيرانه وأقاربه وأقرانه. ويجد الطفل فى هذا المجتمع فرصة طيبة ليصرف طاقته الإنفعالية فى التعامل معه مؤكدا ذاته داخل هذا المجتمع .

٢- إدراك الطفل لبعد الزمن ومعرفته بأن من المطالب مالايتحقق تحقيقا عاجلا بل يتأجل تحقيقه. ويساعد نضجه العقلى على ترتيب رغباته حسب أهميتها بالنسبة له .

٣- مع النمو العقلى يبدأ الطفل فى إدراك أهمية حصوله على رضاء الوالدين، يعرف أن السبيل للحصول على هذا الرضا هو طاعتهما والحرص على عدم عصاينهما وتجنب ماقد يضايقهما .

٤- تكوين الأنا الأعلى - والذى يعتبر مظهرا من مظاهر النمو الإجتماعى والخلقى كما سنوضح فيما بعد - يساعد الطفل على أن يتعامل مع المحيطين به من صغار .

الحياة الإنفعالية فى الطفولة المتأخرة وعواملها :

تتميز هذه المرحلة بالهدوء الانفعالى بصورة واضحة. وهى سمة غالبة على الحياة الإنفعالية طوال هذه المرحلة. ويؤثر هذا الهدوء فى الجانب الإنفعالى على

جوانب أخرى فى شخصية الطفل مثل الجانب الإجتماعى كما يتأثر فى نفس الوقت بالتطور المعرفى الذى حققه طفل المدرسة الإبتدائية، مما يؤكد علاقة جوانب النمو وتشابكها وأثر بعضها على بعض .

وهذه المرحلة الهادئة إنفعاليا تتوسط مرحلتين كلاهما عنيف من الناحية الإنفعالية مرحلة ماقبل المدرسة ومرحلة المراهقة وكلاهما يتسم بدرجة من الحدة الإنفعالية، وكأن إنفعالات الطفل تمر بفترة إستراحة تهدأ فيها ليحدث التقدم النمائى فى جوانب أخرى من الشخصية .

وقد أشرنا فى التمهيد السابق الى عوامل إنتهاء الحدة الإنفعالية عند طفل ماقبل المدرسة ولابأس من الإشارة هنا الى أهم العوامل التى تساعد الطفل على تحقيق الهدوء الإنفعالى يمتد طوال سنوات الدراسة فى المدرسة الإبتدائية. وأهم هذه العوامل هى :

١- بعد أن كان الطفل منحصرا داخل نفسه متمركزا حول ذاته ومركزا على تحقيق مطالبه ورغباته فى مرحلة ماقبل المدرسة فأن سمة التمركز حول الذات تأخذ فى الإنحساروبتجه مع بداية مرحلة المدرسة الى العالم الخارجى، فيبدأ بالإلتفات الى أشياء لم يكن يهتم بها من قبل، كما يبدأ فى التعامل مع الآخرين، خاصة وأنه أصبح تلميذا فى مدرسة ويوجد يوميا وسط عشرات من أقرانه. ويتعود الطفل أيضا التعامل مع كبار آخرين غير والديه مثل المعلمين والمشرفين فى المدرسة أو فى النادى. وهذا التنوع والإتساع فى دائرة الطفل الإجتماعية يصرفه عن التركيز على مطالبه الشخصية، فلا تكون هناك مبررات قوية للثورة والغضب والتوتر الدائم .

٢- هناك أوجه كثيرة من النشاط تتيحها المدرسة والبيئة التى خرج اليها الطفل، مما يوجد له مجالات جديدة ليعبر فيها عن طاقاته الجسمية والحركية والعقلية تعبيرا يأخذ أشكالا أخرى غير العدوان والغضب والغيرة .

٣- ولا ننسى أن تنظيم إنفعالات الطفل فى شكل عواطف وعادات إنفعالية ثابتة نسبيا يسهم كثيرا فى نمو الطفل إنفعاليا، ويجعل إنفعالات الطفل فى خدمة أهدافه الإجتماعية وليست فى خدمة مطالبه الطفلية، وحيث تكون العواطف دوافع للسلوك الإجتماعى المرغوب فيه .

٤- التطور الخلقى والإجتماعى الذى يطرأ على شخصية الطفل - كما سنبين فيما بعد - يجعله على استعداد للتنازل عن بعض رغباته أو تأجيلها وفقا لمقتضيات الواقع وظروف المحيطين به، وهذا يقلل من فرص صدامه مع والديه أو أخوته أو أقرانه .

ولا يعنى حديثنا عن الهدوء الإنفعالى عند طفل المدرسة أنه لا يغضب ولا يشعر بالغيرة، ولكن الحقيقة أن الطفل يخبر كل الإنفعالات، ولكن الفرق أنه فى هذه المرحلة يغيِّر من طريقة تعبيره عن إنفعالاته. فلم يعد ذلك الطفل الذى يضرب الأرض برجليه ويصرخ عندما لا يجاب الى طلبه، بل أصبح يسلك بطريقة مختلفة. فهو قد يحتج لفظيا، وقد يناقش مشروعية طلبه، وقد يعاند إذا لم يقتنع. والطفل السوى لا يشعر بالغيرة كثيرا من أخوته وزملائه، واذا شعر بها فأنه يعبر عن ذلك بالتهكم والسخرية والانتقاد اللفظى لمن يشعر بالغيرة تجاههم .

كما أن الطفل فى مرحلة المدرسة لديه مخاوفه، ولكن مصادر الخوف تتغير، فبعد أن كان يخاف من الأحداث والأشياء الغريبة والحيوانات غير المألوفة له يخاف الآن من الأشباح ومن الخطرين والمجرمين الذين يسمع عنهم، ويخاف بصفة عامة مما يخيف الكبار فى بيئته.

ويرتبط بالنمو الإنفعالى فى هذه المرحلة نمو الميول التى تبدأ فى التبلور أثناء فى هذا الوقت. وتختلف الميول من طفل الى أخر، ويظهر ذلك فى تفضيله لمهنة معينة يريد أن يعمل بها عندما يكبر. وهذا التعبير وأن تأثر مما يسمعه من الكبار

حوله، وأن كان عرضة للتغير فأنه قد يعتبر إرهاصا لميول الطفل المهنية الحقيقة أو مؤشرا الى هذه الميول. وبصرف النظر عن الفروق الفردية التى تظهر بين الأطفال فى هذه الناحية فأن هناك ميولا عامة تميز هذه المرحلة. ففى النصف الأول منها يغلب على ميول الأطفال الجانب الحسى والحركى، ويتمثل ذلك فى لعبهم، وفى النصف الثانى يظهرون الميل لتركيب الأشياء وصنعها. ويستطيع الطفل فى هذه السن أن يقوم بصنع الأشياء الدقيقة لأن العضلات الصغيرة لديه قد نمت، وهو يجد لذة كبيرة فى صنع الأشياء وفكها وتركيبها. ويغلب عليه هذا الطابع العملى الى نهاية المرحلة

ب- النمو الإجتماعي

تمهيد :

تتسع بيئة الطفل الإجتماعية فى هذه المرحلة إتساعا هائلا. فهو الآن تلميذ فى المدرسة، والمدرسة مؤسسة تضم راشدين كبار غير الوالدين على الطفل أن يتفاعل معهم، وبالمدرسة أقران وزملاء فى نفس سن الطفل وعليهم أن يتعامل معهم أيضا، والمدرسة تضم أنشطة ونظم ومناهج ومواقف جديدة على الطفل وتضع قدراته وإمكانياته موضع التقييم والإمتحان فى كل لحظة. ويصدر على الطفل أحكام وتقييمات من قبل المعلمين والمشرفين فى المدرسة كما تصدر عن أقرانه أيضا. وهى أحكام وتقييمات لها أثرها على سلوك الطفل وشخصيته من خلال مفهوم الذات الذى يكونه من خلاصة تقييمات المحيطين به .

كما أن الطفل فى مرحلة الطفولة المتأخرة، يكون قد تشرب القيم والمعايير الخاصة بالسلوك الخاصة بجنسه والذى تفضله الثقافة فى إطار عملية التنميط الجنسى. فالطفل الذكر يعرف ما السلوك المناسب للذكور ويحاول أن يأتى منه بقدر ما يستطيع، ويحاول تجنب السلوك المناسب للإناث فنجده يقبل على مواقف التنافس ويكون حريصا على التفوق الرياضى كما أنه يؤكد إستقلاليته دائما،

وكذلك تفعل البنات حيث لا يحرصن على الإستقلالية بنفس القدر ولا يبحثن على التفوق الرياضى ويملن الى التعاون والنشاط المنسق الدقيق .

وإنتقال الطفل من المنزل الى المدرسة الأول يمثل نقلة كبيرة فى حياة الطفل. وربما تكون هذه النقلة يسبقها تمهيد بالنسبة للأطفال الذين إلتحقوا برياض الأطفال بما قد يجعلهم أكثر تهيئوا للتوافق فى البيئة المدرسية ممن لم يلتحقوا برياض الأطفال. فالطفل عندما يلتحق بالمدرسة فى حاجة الى أنواع جديدة من التوافق مع البيئة المدرسية، وهى تشمل كما قلنا عناصر كثيرة من بشر وأنشطة ونظم، بل أن المدرسة تؤثر على مناخ البيئة المنزلية الذى طالما عهده. اذا يجد أن والده أو والدته تسأله عما حدث فى المدرسة، وماذا أخذ من دروس وما هى واجباته ووظائفه المدرسية التى عليها أن يؤديها فى المنزل. ويكتشف الطفل أن اليوم المدرسى لا ينتهى بمغادرته أبواب المدرسة ولكنها تظل معه فى المنزل أيضا ، بل وتظل تكليفاتها أساس من أسس رضا الوالدين عنه أو عدم رضائهما .

وتمتد هذه المرحلة من سن التحاق الطفل بالمدرسة فى السادسة والى حدوث البلوغ الجنسى فى بداية المراهقة، أى حوالى ست سنوات وبعض الكتابات السيكولوجية فى علم النفس الإرتقائى تعالج هذه المرحلة وكأنها مرحلتان حيث تعتبر النصف الأول منها من سن ست سنوات الى تسع سنوات كمرحلة طفولة وسطى ثم مرحلة الطفولة المتأخرة وتبدأ من التاسعة والى الثانية عشر. ولكن التراث لايحفل حتى الآن بالقدر الكافى من النظريات أو من الدراسات والبحوث التى توفر الأسس الواضحة للوقوف على تمييزات كافية بين شطرى المرحلة أو بين المرحلتين، أو على الخصائص التى تميز كل منها .

ويظهر للطفل فى هذه المرحلة جماعتان جديدتان عليه أن يتعامل معهما كما ذكرنا وهما جماعة المعلمين وجماعة الأقران. وأهمية هاتان الجماعتان أنهما يزاحمان الوالدين فى تحديد معايير القبول. فقبل هذه المرحلة كان يستمد معايير

القبول والصواب والخطأ من الوالدين فى المنزل، والآن يجد أن هناك جماعتين آخرتين لها معايير قد تكون مختلفة عن معايير الآباء. وهى جماعات يجب أن يتفاعل معها ولا يستطيع تجنب ذلك. واذا ما اتفقت معايير الآباء ومعايير المعلمين ومعايير الأقران فليس هناك مشكلة أمام الطفل، ولكن هذا لا يحدث دائما، بل أن كثيرا ما تتعارض معايير هذه الجماعات وهنا يقع الطفل فى صراع. ويتوقف حل هذا الصراع على ما سبق أن تعلمه الطفل فى المنزل وطبيعة علاقته بوالديه، وكذلك على نوعية علاقاته مع معلميه وأقرانه والتى تتوقف أيضا على نوعية المعلمين ونوعية المناخ المدرس والبيئة المدرسية .

وسنتحدث عن علاقة الطفل مع هذه الجماعات الجديدة. وأثر تفاعله معهما على نمو شخصيته. ولكن قبل ذلك نشير الى أهم مظاهر النمو الإجتماعى وسماته .

مظاهر النمو الإجتماعى فى الطفولة المتأخرة :

يحرز الطفل فى هذه المرحلة تقدما كبيرا فى الجانب الإجتماعى. وفى الحقيقة فأن هذا النمو متوقع بناء على الصفة التلازمية بين جوانب النمو والعلاقات الإيجابية بينها. فما كان للنمو الإجتماعى أن يتخلف عن الركب فقد أحرز الطفل تقدما معرفيا كبيرا وحظى بحياة إنفعالية هادئة منفتحا على البيئة المحيطة به راغبا فى الحصول على رضائها وتقبلها مما يجعله فى النهاية متقبلا لمعاييرها ممتثلا لها .

ولا يختلف أحد فى الحكم على الطفل فى سن السادسة حتى سن الثانية عشر فى أنه طفل إجتماعى، يدرك ما يدور حوله ويتفاعل معه، ويقبل معايير المجتمع وثقافته ويعمل بها فى الوسط الذى يتحرك فيه ويحرص على ألا يأتى سلوكا يتنافى معها، وكأنه يريد أن يثبت للمحيطين به أنه أصبح كبيرا ولم يعد ذلك الطفل الصغير. والطفل لا يفعل ذلك كله انسياقا للكبار فقط، ولكن لأن هذه

الأساليب السلوكية، وهذه الإتجاهات التعليمية والإجتماعية تلقى فى نفسه قبولا حسنا أيضا، ولأنه يجد فى ذلك تحقيقا لذاته. وما ضرُّه لوفعل خاصة وأن ما وصل اليه من نمو معرفى وإنفعالى يمكنه من ذلك. وتبدو إجتماعية الطفل فى هذه المرحلة فى مظاهر عدة أهمها :

١- يتابع الطفل باهتمام ما يجرى وسط الكبار من جنسه. فنجد الطفل يستمع لأقوال والده ومناقشاته مع أصدقائه، ويحاول فهم هذه الآراء ويرددها وقد يتحمس لها. بينما تبدأ الفتاة فى الاهتمام بما تهتم به أمها وأخواتها الكبار، وتتابع أحاديثهن فى الزواج والشئون العائلية والأمور المنزلية، وتبدى إهتماما خاصا بالأزياء، وتحرص على أن تلبس ملابس معينة تبدو مناسبا لجسمها النامى وتراعى التناسق فى ألوان ما تلبس فى إطار إهتمامها بمظهرها وزينتها بوجه عام. وقد تختلف الفتاة مع أختها اذا أخذت منها أحدى أدوات زينتها .

٢- يظهر التقدم الإجتماعى للطفل فى لعبه فبعد اللعب الإنعزالى والفردى نجده فى هذه المرحلة يمكن أن يلعب اللعب الجماعى. فهو يستطيع أن يشارك فى الألعاب الجماعية كعضو فى فريق، بمعنى أن يفهم روح الفريق ويلتزم بها. وروح الفريق تلزم كل عضو فى الجماعة أن يتنازل عن جزء من ذاتيته أو فرديته لصالح المجموع، وأن يتقبل الخطة العامة التى يلعب بها الفريق، وأن ينفذ دوره بدون تجاوز وأن يتعاون مع بقية الفريق لتحقيق النصر الذى ينسب للفريق ككل. وهكذا يمثل تطور لعب الطفل نموا إجتماعيا كبيرا.

٣- تتسع دائرة الطفل الإجتماعية كما قلنا. ويتمثل ذلك فى وجود رفاق لديه وهم زملاؤه فى المدرسة، وبذلك يستطيع أن ينتقى أصدقائه من قاعدة عريضة من هؤلاء الزملاء. ويكون واضحا فى التفرقة بين الصديق والزميل والجار. ويعكس سلوكه تلك التفرقة. فالزميل هو رفيقه فى الفصل الدراسى، وقد يسأله عن بعض الأمور الدراسية، ولكن صديقه هو من يفضل أن يرافقه فى الذهاب الى المدرسة والعودة منها ويقضى معه فترات الاستراحة وقد يكون صديقه من غير جيرانه، كما قد يكون من غير فصله الدراسى .

٤- يعتمد إختيار الصديق على التماثل فى الصفات التشابه فى الميول. وهذا يعكس إدراك الطفل لما يملكه من صفات تميزه عن غيره من رفاقه، وإدراكه لصفات الآخرين أيضا لأنه ينتقى أصدقائه على أساس ما يتصفون به. ولذا فهو يستطيع أن يقارن بين الأفراد وليس بناء على صفاتهم الجسمية فقط، وهى الصفات الظاهرة وسهلة الملاحظة، ولكن على أساس سماتهم النفسية وصفاتهم الخلقية وعادتهم السلوكية والحركية، مما سنوضحه عندما نتحدث عن علاقة الطفل بأقرانه. ويبلغ فهم الطفل لخصائص الآخرين حدا يجعله يميل الى تقليد الأشخاص الذين لهم طابع كاريكاتورى معين، وهو يحب تقليد مدرسيه، كما أنه يقلد بعض أفراد أسرته أو جيرانه أو يقلد بعض الممثلين والفنانين .

٥- يصبغ التعاون معظم علاقات الطفل الإجتماعية مع رفاقه وزملائه بعد أن كانت علاقات التنافس والعداء هى التى تسود علاقاته برفاقه فى المرحلة السابقة، وبعد أن كان ينظر الى رفاقه وأخوته نظراته إلى أعداء أو منافسين أو مزاحمين له فى اللعب أو فى عطف الوالدين فأنه ينظر إليهم الآن نظرة مختلفة قوامها التعاون والتفاهم. وهكذا يتجه الطفل من الفردية الأنانية إلى الغيرية التعاونية. وهذا يفسر لنا إستعداده الشديد لتكوين صداقات جديدة .

٦- تظهر إجتماعية الطفل أيضا فى موقفه من الثقافة ممثلة فى العادات والعرف والأداب المرعية فى مجال الأسرة. فالطفل يحاول أن يفهم هذه العادات وتلك الآداب وأن يلتزم بها. بل قد يتيه الطفل باتباعه لهذه القواعد، ويفخر على زملائه ممن لا يستطيعون ذلك مثال ذلك أن أطفال السادسة أو السابعة يحاولون صوم أيام شهر رمضان رغم ما يجدونه من مشقة ورغم نصائح الوالدين لهم بالإفطار وتأجيل الصوم لسن يكونون أكثر نضجا وتحملا للصوم، ولكن الطفل يصر على إتمام الصوم لشعوره بالسرور الممزوج بالفخر بأنه إستطاع أن يسلك كما يسلك الكبار. ويظهر إمتثال الطفل للأنماط الثقافية أيضا فى طاعته لوالديه وسماعه توجيهاتهما وحرصه على ألا يخالفهما حرصا على رضائهما، مما يبين أن الطفل قد قع شوطا كبيرا فى تنشئته الإجتماعية .

سمات النمو الإجتماعى فى الطفولة المتأخرة :

تعكس الحياة الإجتماعية لطفل المدرسة سمات وخصائص معينة بعضها ينتهى بنهاية المرحلة وبعضها يستمر معه إلى مرحلة المراهقة. ومن هذه السمات :

١- القابلية للإستهواء :

فالطفل لديه قابلية قوية للوقوع تحت تأثير الآخرين. وترتبط هذه الخاصية بخاصية عقلية أخرى وهى التفكير النقدى Critical Thinking، والتفكير النقدى هو ألا يقبل الفرد دون مناقشة ما يسمع أو ما يقرأ، بل يعمل فكره فيه، ويكتشف نقاط القوة والصحة ونقاط الضعف أو التناقض. وتتأخر القدرة على التفكير النقدى لمرحلة المراهقة أى أن طفل المدرسة لم يصل إلى الدرجة التى يستطيع فيها أن يمارس هذا اللون من التفكير. ولذا فأن كل الإنتقادات التى يمكن أن يوجهها أطفال هذه المرحلة ليس وراءها عملية عقلية منطقية منظمة، دائما هى أقرب إلى الإنطباعات وردود الأفعال التلقائية .

ومع تفاعل التفكير غير النقدى مع إزدهار النمو الإجتماعى يكون الطفل على إستعدادكبير للتأثر بما يسمعه من الآخرين خاصة ممن يكبرونه سنا أو يشغلون أدوارا أو مراكز هامة بالنسبة له مثل الأب أو المعلم أو الأخ الأكبر الذى يحبه. ويكون الطفل شديد التأثر بمن يشغل هذا الدور بحيث يمكن أن يغير من آرائه وإتجاهاته حسب رغبات وإتجاهات هذا الآخر. ومن الواضح أن الطفل فى هذا الموقف يقوم بعملية توحد مع نموذج معين. والنموذج هنا هو الشخص الذى يتأثر به الطفل وخاصية الإستهواء من سمات هذه المرحلة، ولكنها تخفت تدريجيا باقتراب الطفل من مرحلة المراهقة حتى تنتهى تماما ويحل محلها سمات مناقضة لها

٢- الولاء للأصدقاء والرفقاء :

مع الإنفتاح الذى يبديه الطفل على العالم المحيط به، ومع روح التعاون والتفاهم التى التى تصبغ علاقته بزملائه، ومع رغبة الطفل فى تحقيق مكانة

إجتماعية طيبة بين رفاقه وأقرانه، وإلتزامه بالقيم الخلقية والإجتماعية السائدة فى ثقافته فأن الطفل يجد نفسه مشدودا إلى رفاقه، ويبدى ولاء وإخلاصا لهم ويكون على إستعداد للتضحية فى سبيلهم بكل ما يملك ويكون سعيدا وهو يفعل ذلك، وهى سمة تظهر فى هذه المرحلة، ولكنها تنمو حتى تكون أحدى السمات المميزة للحياة الإنفعالية والإجتماعية فى المراهقة .

٣- الفروق بين الجنسين :

تظهر الفروق بين الجنسين أوضح ما تكون فى الجانب الإجتماعى، ويبدو ذلك فى ميل كل من الولد والبنت إلى الإنخراط فى عالم الكبار من جنسه كما ذكرنا. فمن يلاحظ أطفال هذه السن يجد أن البنين يتجمعون معا، بينما تتجمع البنات فى مجموعات خاصة بهن. وتحكم كل مجموعة مبادئ شبيهة بما يسود بين الكبار. ولا يستطيع أحد من الأولاد أن يقترب من شلة البنات أو العكس. ومن يفعل ذلك يكون عرضة للنقد اللاذع والسخرية المرة. ويحدث فى مجتمعاتنا نوع من التباعد بين شلل البنين وشلل البنات، بل أن المجموعتين أحيانا مايتبادلان الإتهامات عند أى إحتكاك أو مقارنة. فتتهم مجموعة البنات مجموعة البنين بالغلظة والخشونة وتتهم مجموعة البنين مجموعة البنات بالميوعة. وتظهر خصائص كل مجموعة فى الألعاب التى تفضلها فألعاب البنين يغلب عليها التعبير العضلى العنيف، بينما تتسم ألعاب البنات بالتناسق والإيقاع .

الطفل والتفاعل مع جماعة المعلمين :

١- المعلم ركن أساسى فى البيئة المدرسية :

ذكرنا أن الطفل يتفاعل مع جماعتين جديدتين عليه خارج نطاق الأسرة فى هذه المرحلة، وهما جماعة المعلمين وجماعة الأقران. أما جماعة المعلمين فهى تمثل أول راشدين كبار يتعامل معهم الطفل بعد تعامله مع والديه. والمعلمون جزء من بيئة أكبر ينخرط فيها الطفل مع بداية هذه المرحلة وهى بيئة المدرسة. وقد إخترنا منها المعلم لنتحدث عن تفاعل الطفل معه على أساس أنه أهم عناصر هذه البيئة،

بل هو العنصر الذى يجعل من البيئة المدرسة وسطا جاذبا للطفل بحيث يتشوق دائما للوقت الذى يقضيه فى المدرسة، كما أنه الذى يمكن أن يجعل من المدرسة وسطا طاردا للطفل بحيث تتحول الساعات التى يقضيها فى المدرسة الى وقت بغيض الى قلبه يتحمله مضطرا. وحديثنا عن المعلم من بين عناصر البيئة لايقلل من أهمية العناصر الأخرى، فكلها تتكامل لتجعل من البيئة المدرسية وسطا هاما يزاحم المنزل فى تأثيره على الطفل عندما يصل الى سن المدرسة. ولذا نشير فى عبارة موجزة لما تمثله البيئة المدرسية قبل حديثنا عن تفاعل الطفل مع المعلم .

لايمكن أن يجادل أحد فى أهمية المدرسة فى تكوين شخصية الطفل بما توفره من مواقف تعليمية فى السنوات الهامة فى حياة الفرد. فالمدرسة بما تقدمه من أنشطة معينة ومتنوعة ومن راشدين يعملون فيها لتحقيق أهداف تربوية معينة، ومن نظم إجتماعية وإنسانية تؤثر تأثيرا عميقا فى تحديد إتجاهات الطفل وفى تعليمه مهارات عقلية وحركية وإجتماعية وفى تزويده قبل هذا كله بمفاهيم علمية وإجتماعية وثقافية عامة. والمدرسة هى المؤسسة الأولى للتربية المقصودة. فالمنزل يقوم بدور تربوى هائل ولكن له وظائف أخرى كما أن معظم تعلمه من النوع غير المقصود أو التعلم المصاحب. أما المدرسة فهى المؤسسة التى أنشاها المجتمع خصيصا لتقوم بوظيفة تربية النشئ وتعليمه أو على الأصح لتعاون المنزل فى القيام بهذه الوظيفة. فالأصل أن الآباء فى الأسرة هم الذين كانوا يعدون الأطفال مهنيا وثقافيا للمعيشة فى المجتمع. وظل الآباء يقومون بهذه الوظيفة لفترة طويلة من الزمن الى أن تعقد الميراث الثقافى ولم يعد فى مكنة الآباء أن يزودوا أبنائهم بعناصر الثقافة التى يعيشون وسطها. فأنشأ المجتمع المدرسة لتتولى الجزء الأكبر فى الإعداد الثقافى للطفل، وعندما إزداد تعقد الحياة تولت المدرسة والمعاهد التعليمية على مختلف أنواعها ومستوياتها مهمة الإعداد المهنى أو الحرفى بجانب الإعداد الثقافى أيضا .

٢- إتجاهات الأطفال نحو الإلتحاق بالمدرسة :

أما إتجاهات الأطفال نحو الإلتحاق بالمدرسة فهى تتباين قبل هذا الإلتحاق وبعده. فمعظم الأطفال يكونون إتجاهات إيجابية نحو المدرسة قبل أن يلتحقوا بها ، بل أن بعضهم يكون متشوقا للذهاب الى المدرسة وذلك بفعل ماسمعه من الكبار حول المدرسة ومايمكن أن نتعلمه فيها وما نكتسبه من الإلتحاق بها ومن معاينته لأخوته الأكبر - والذين يتمنى أن يصبح كبيرا مثلهم وقد يتوحد مع بعض أدوارهم - ومايشاهده من أشياء يحصلون عليها مثل الملابس المدرسية والحقائب والكتب، ومايتم لهم من ترتيبات منزلية لإستذكارهم فهو قد يتشوق ليقوم بهذا الدور «دور التلميذ فى مدرسة». ولكن بعد أن يلتحق الأطفال فى المدرسة ويخبرون طبيعة مواقفها ويتعاملون مع نظمها فأن بعضهم قد يغير من إتجاهاته، وقد لاتعود إتجاهاته نحو المدرسة بنفس الإيجابية. وعلى كل حال فأن شخصية المعلم كما ذكرنا فى مقدمة العوامل فى تشكيل إتجاه الطفل نحو المدرسة ومدى رغبته فى الإندماج فى مواقفها وتحمسه للدراسة والتحصيل فيها .

كما أن إتجاهات الأطفال تتباين نحو المدرسة بشكل عام حسب إتجاهات الآباء أنفسهم نحو التعليم وأهميته وحسب مستوى الآباء التعليمى وثقافتهم والأعمال التى يتولونها. فمع أن التعليم لدينا الآن وحتى الجامعى منه أصبح قيمة مجتمعية يحرص عليها الجميع بصفة عامة ويشهد على ذلك الصراع المرير الذى يخوضه التلاميذ - ومعهم الآباء - فى مراحل التعليم العام المختلفة للحصول على أعلى الدرجات للإلتحاق بالجامعة فى النهاية. أقول رغم ذلك فأن مهن الآباء ومستوى تعليمهم والمستوى الإقتصادى والإجتماعى بصفة عامة قد يؤثر فى إتجاهات الأبناء نحو الدراسة فى المدرسة. فقد لايشجع الوالد الحرفى فى الطبقة الدنيا فى المجتمع أبنه على إستكمال الدراسة التى يراها تكلفة مادية ولايرى لها عائدا ماديا مباشرا وقريبا، بل قد يحرضه على ترك الدراسة والعمل معه أو العمل فى حرفة أخرى تدر عليه دخلا، بعكس الوالد المهنى الذى لايستطيع أن يورث مهنته الى أبنه بل لايجد بدا من أن يسلك أبنه نفس السبيل ويستكمل تعليمه ليمتهن المهنة الخاصة به .

ومع التسليم بأهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ بالنسبة للتلميذ ولمدى توافقه فى البيئة المدرسية فأن هذه العلاقة لاتبدو بسيطة لأن كلا من المعلم والتلميذ نظام له ميوله وإتجاهاته وآماله وتوقعاته من الآخر ومن المدرسة إضافة الى الفروق الكبيرة بين النظامين فى السن والمستوى الثقافى ولذا يصعب التنبؤ بما ستكون عليه هذه العلاقة إذا ماتوافرت عناصر معينة. ولكن الأطفال بصفة عامة يريدون من المعلمين أن يكونوا إمتدادا لآبائهم محبين ومشيبين وأن يكونوا على المستوى الشخصى بشوشين مرحين أنيقى المظهر حسن الهندام، كما يحبون أن يكون معلميهم على المستوى المهنى عادلين فى تقييمهم غير منحازين يحترمون شخصيات الأطفال ويساعدونهم عندما تعترضهم عقبات فى التعلم وصبورين عليهم فى هذا المجال .

٣- المعلمة كأم بديلة :

وبصفة عامة فأن النظم التعليمية الآن تشجع على أن يكون معلم المدرسة الإبتدائية من الإناث خاصة فى الصفوف الأربع الأولى، وهو نظام يسمح للطفل بأن يتعامل مع المعلمة وكأنها بديلة للأم. فهى تشبه الأم فى جنسها وسنها. ولما كان الأطفال الصغار يعتقدون - على حق فى معظم الحالات - أن الأمهات أكثر شفقة وحنوا من الآباء، فأنهم قد يرحبون بمعلم يدركونه كبديل للأم أكثر من معلم رجل يدركونه كبديل للأب. ومما لاشك فيه أن المعلمة تيسر إندماج الطفل فى البيئة المدرسية أكثر من المعلم. ولكن بعض المربين والسيكولوچيين يرون أن وجود المعلم الذكر فى السنوات الأخيرة من هذه المرحلة أمر هام خاصة بالنسبة للذكور حيث ينبغى أن يتاح للطفل نموذج ذكرى يقلده ويحتذ« به .

ومما لاشك فيه أيضا أن الطفل قد يعمم إتجاهاته وإستجابته مع أمه نحو معلمته فالطفل الذى تعود أن يقترب من أمه بود وحب يمكن أن يفعل ذلك مع المعلمة. وأغلب الظن أن سيستمر فى هذا السلوك إذا كانت إستجابة المعلمة مشجعة، أما الطفل الذى كون إتجاهات سالبة متضمنة للخوف أو العدائية نحو الأم فأنه سيسلك على نفس الهيئة نحو المعلمة، إلا إذا شجعته المعلمة لأدائه المدرسى

المتميز ودماثه خلقه وتعاونه مع زملائه، فأنه فى هذه الحال قد يقترب منها على نحو تعويضى .

٤- المعلم كقائد جماعة :

ويتأكد تأثير المعلم على تلاميذه بصفة عامة إذا نظرنا الى المعلم من زاوية أنه قائد لمجموعة الأطفال فى صفه. وكل البحوث تقريبا تثبت الفكرة العامة بأن المعلم بشخصيته هو الذى يصبغ جو الجماعة. فالمعلم المسيطر أو المتسلط يخلق مناخا فى الجماعة يصعب فيه على الطفل السوى أن يتوافق بينما يستطيع المعلم الديموقراطى وغير المعاقب المتفهم لحاجات التلاميذ أن يخلق جوا إيجابيا فى الجماعة يشجع الأطفال على ممارسة كل ألوان النشاط الممكنة، ويتفاعلون فيه على نحو سوى ويحققون فيه حاجاتهم، وبالتالى يحسن توافقهم وتتأكد إنتماءاتهم الى الجماعة. بل أن بعض الدراسات التتبعية أظهرت أن الأطفال الذين تعلموا فى بداية حياتهم المدرسية على أيدى معلمين ديموقراطيين متفهمين لحاجات الأطفال كانوا أكثر تكاملا وتفاعلا مع الآخرين من الأطفال الذين تعلموا على أيدى معلمين متسلطين وغير ديموقراطيين . (كونجر، موسن، كيجان، ١٩٨٧، ٥٨٤-٥٨٥)

٥- مايفضله المعلم من صفات عند تلاميذه :

أما الأنماط السلوكية التى يفضلها المعلمون عند تلاميذهم فهم كبشر يفضلون من صفات التلاميذ ماتيسر لهم عملهم وماتشعرهم بالنجاح أو ماتمكنهم منه أو تساعدهم عليه. ومن هنا يعلى المعلمون من قيمة الإجتهاد والجد والتحصيل الدراسى الجيد والإلتزام بالنظام والأخلاقيات والنظم المدرسية والتفوق الرياضى والإنضباط فى المواعيد والتعاون مع الزملاء ومراعاه مشاعرهم. ومن الطبيعى أيضا ألا يرحب المعلمون بالطفل المشاغب أو الذى يثير ضجة وضوضاء فى الصف الدراسى أو الذى لايلتزم بمعايير المدرسة وقواعد السلوك فيها. كما لايرحبون بالطفل مخفض الدافعية، أو الذى لايستجيب للنقد التقويمى لآدائه أو الذى يعترض على العلامات التى يحصل عليها. وقد أشارت بعض الدراسات فى سياق إنتقاد

المعلم التقليدى الى أنه يرحب «بطاعة» التلميذ أكثر مما يرحب «بايجابيته» أو «مشاركته الفعالة فى المناقشات». ولكن المعلم الجيد الذى أحسن إعداده والذى يفهم طبيعة عمله يستطيع أن يميز بين المشاركة الإيجابية والفعالة فى الموقف التعليمى والتى تلتزم بآداب السلوك المدرسى وبين العناد وإفساد مناخ الصف ونظامه، كما أنه يستطيع أن يميز بين الطاعة العمياء غير المرغوبة وبين الإلتزام بقواعد ونظم المؤسسة وتوجيهات المعلم المبررة والمفهومة فى إطار عمل المؤسسة وأهدافها .

وعلى أية حال فأن مايفضله المعلم عند تلاميذه قد يتباين من معلم الى آخر حسب الفروق الفردية فى شخصيات المعلمين، فمع تشجيع الجميع لكل مايبسر له آداء عمله على النحو المطلوب فأن البعض قد يفضل جوانب معرفية وعقلية فى شخصية الطفل أكثر من غيرها ، بينما يفضل البعض الآخر جوانب خلقية، بينما يفضل البعض الثالث المهارات الإجتماعية وكيفية التعامل مع الآخرين، وقد يفضل البعض الرابع التفوق الرياضى وسلوك المنافسة ومايرتبط بها من شجاعة وإقدام وجرأة .

الطفل والتفاعل مع جماعة الآقران :

١/ اهمية جماعة الاقران لطفل المدرسة :

والجماعة الثانية الهامة والجديدة التى يتفاعل معها الطفل خارج نطاق الأسرة هى جماعة الأقران. وهذا لايعنى أن طفل ماقبل المدرسة لم يكن له أقران، بل يعنى أن جماعة الأقران فى سن المدرسة أكثر أهمية بكثير من حيث تأثيرها على الطفل وذلك لأن الطفل فيما قبل المدرسة «لايرتبط» بجماعة الأقران على النحو الذى يوجد بعد إلتحاقه بالمدرسة، فطفل ماقبل المدرسة له أقران ولكنه ليس «عضوا » فى جماعة لها معاييرها ونظمها ومؤهلات عضويتها ، وهو مايحدث فى سن المدرسة حيث ينمو الطفل إجتماعيا ويشعر بالحاجة الى الإنتماء الى جماعة من الرفاق وليس الى عضويتها فقط .

كما أن هناك فرق آخر هام بين جماعة أقران المدرسة ومقابلها قبل سن المدرسة. وهو أن جماعة الأقران فى سن المدرسة تكاد تكون إجبارية أو مفروضة على الطفل بمعنى أنها قائمة وهو أما أن يسعى وينجح فى الإنضمام اليها أو أن يفشل، وفى كلتا الحالتين من القبول والرفض فهى جماعة مؤثرة على الطفل، أما ماقبل المدرسة فعندما لايرغب الطفل فى أن يلعب مع الآخرين أو «بجوارهم» فأنه يمكن أن يبتعد عنهم ولايتأثر كثيرا بالمسافة الفيزيقية بينه وبين الآخرين فألعابهم فى هذه السن ليست على أية حال من الألعاب الجماعية التى تمارس من خلال الفريق. فهى ليست جماعة قائمة على بنية قوية أو دائمة وإنما هى أقرب الى التجمع منه الى الجماعة .

٢/ خصائص جماعة الاقران :

وتتصف جماعة الأقران فى سن المدرسة بخصائص معينة تميزها عن غيرها من الجماعات الأخرى أو بمعنى آخر فهى تختلف عن الآباء وعن المعلمين منها .

– أنها جماعة أنداد بمعنى أنها تضم أعضاء متساوون فى العمر والخبرة. وهو مايجعل تفاعل الطفل معها يختلف عن تفاعله مع الوالدين أو مع المعلمين، وبالتالى فهى توفر وسطا للتدريب الإجتماعى الحقيقى قد لايتوافر فى الأسرة أو فى المدرسة. ويترتب على ذلك أن معايير التقييم والتقبل فيها يختلف عن تلك التى يستخدمها الآباء والمعلمون فى تقييم وتقبل أبنائهم وتلاميذهم .

– جماعة الأقران رغم أهميتها السيكولوجية للطفل فهى جماعة غير نظامية. فهى تنشأ ين مجموعة من الأطفال يجدون فى أنفسهم حاجة الى التقارب. وقد تنشأ الجماعة أولا ممثلة فى أثنين من الأطفال يعتبران نواه الجماعة التى تكبر بعد ذلك بانضمام أطفال آخرين اليها حسب معايير نشير اليها فيما يلى .

– رغم أن الطفل فى هذه السن عادة مايكون عضوا فى جماعة أو يرغب فى ذلك. أى أن هناك دائما جماعة أقران بالنسبة له. فأن الجماعة نفسها قد تتغير

بخروج أعضائها ودخول آخرين اليها. فالجماعة ليست لها بنية قوية بعد فى النصف الأول من هذه المرحلة (٦-٩ سنوات). وعادة مايكون الإنضمام اليها من قبيل المصادفة وتستمر العضوية بناء على نوعية التفاعل والإشباع الذى يحصل عليه الطفل ومدى تجاوب الأعضاء القدامى «المؤسسين» للعضو الجديد. ولكن هناك متغيرات أخرى كطبقة الطفل أو مستوى أسرته الإقتصادى والإجتماعى، وكذلك ميوله والأنشطة التى يستطيع أن يمارسها ويتفوق فيها، وكذلك مظهره الجسمى وهندامه وملبسه وذوقه. وأيضا توافر بعض صفات الشخصية مثل التفوق الرياضى أو الدمائة أو التعاون أو روح الدعابة والمرح .

- جماعة الأقران فى هذه المرحلة خاصة بعد سن السابعة تتشكل من أطفال من نفس الجنس عادة. فطفل ماقبل المدرسة الذكر قد يلعب مع البنات أو العكس ولكن إبتداء من سن السابعة تكون عملية التنميط الجنسى قد ترسخت وتحدد دور الجنس عند كل من الذكر والأنثى من الأطفال. ويؤلف كل جنس جماعات خاصة لهم أنشطة وألعاب معينة كما ذكرنا فى سمات النمو الإجتماعى .

٣/ وظائف جماعة الاقران :

تؤدى جماعة الأقران بعض الوظائف السيكولوچية الهامة للطفل ويمكن إجمالها فيما يلى :

- أن يتفاعل الطفل مع أقران من سنه لهو التفاعل الحقيقى وهى التربية الإجتماعية لأن تفاعله مع والديه ومعلميه يعلمه أشياء ولكن هناك أشياء أخرى لايتعلمها إلا من التعامل مع من فى سنه، بل أن يكتشف نفسه وقدراته بالفعل مع جماعة الأقران .

- تؤدى جماعة الأقران وظيفة سيكولوچية هامة للطفل الذى يعانى من صراع معين أو حرج أو معاناه عندما يتحدث مع أقرانه بصراحة، وعندما يتحدثون اليه ويعرف أن بعضهم يشعر بنفس مشاعره ويعانى مثلما يعانى حيث يكون فى

هذا التفاعل قيمة تفريغية ويخلصه من الشعور بالنقص أو الحرج أو الدونية ويبقى تقديره لذاته .

- يفهم الطفل نفسه على نحو أفضل عندما يتعامل مع زملاء يشبهونه سنا وخبرة. ويشعر بالإنجاز عندما يحقق مكانة عندهم، فهى مكانة مستحقة فى نظره، لأن مكانته فى أسرته وعند والديه مكانة بحكم البنوة والأبوة ومكانته عند معلمه أمر مهنى تربوى إجتماعى، أما مكانته بين أقرانه فقد إستحقها بانجازه وشخصيته. ولذا كانت جماعة الأقران مجالا حيويا يمكن أن يكسب فيه الطفل ثقة فى نفسه وينمى فيه تقديرا لذاته .

- إضافة الى إشباع حاجة الطفل الى الإنتماء الى مجموعة وتدريبه التدريب الإجتماعى الحقيقى فأن جماعة الأقران تحقق له أن يسلك السلوك الذى يؤكد توحده الصحيح مع دوره الجنسى، أى مايؤكد نجاح عملية التنميط الجنسى التى تتضمن أن يسلك السلوك المناسب لجنسه فى المجتمع .

- من خصائص مرحلة المدرسة أن الطفل يعرف أنه يمكن للآخرين أن يكونوا وجهات نظر تختلف عما كونه، بخلاف ماكان سائدا فى مرحلة ماقبل المدرسة التى تتسم بالتمركز حول الذات وعدم تصور مايخالف وجهة النظر الخاصة. وإنتهاء النزعة المتمركزة حول الذات وإنتباه الطفل الى الآخرين والى مالديهم من وجهات نظر ولو كانت مخالفة نقلة كبيرة فى النمو الإجتماعى عنده فى هذه المرحلة. وهذا التحول النمائى الكبير يحدث بالدرجة الأولى فى إطار جماعة الأقران ويتأكدمن خلال ممارسة الطفل لأنشطتها مع رفاقه .

- يتعلم الطفل كثيرا من الأدوار الإجتماعية فى إطار جماعة الأقران فهو يتعلم كيف يكون قائدا جيدا غير متسلط كما يتعلم كيف يكون مقودا أو تابعا له شخصيته، وكيف يقنع الآخرين وكيف يقتنع بوجهة نظر الآخرين وكيف يخضع لرأى الأغلبية ويخدم وجهات نظر الآخرين ويقدرها .

٤/ مدى مسايرة الطفل لجماعة الاقران :

تعلم جماعة الأقران الطفل بعض الإتجاهات الجديدة عليه، كما قد تعزز إتجاهات قائمة عنده، وبين ماتعلمه من جديد أو تعززه مماهو قائم قد يتفق أو يتعارض مع الإتجاهات التى يرغب الآباء أو المعلمين أن يتعلمها الطفل. وفى حال الإتفاق لاتوجد هناك مشكلة، ولكن المشكلة تنشأ - كما ذكرنا - عندما يتعارض ماتعلمه جماعة الأقران مع مايعلمه الآباء أو المعلمون أو كلاهما معا. وفى هذه الحال يقع الطفل فى صراع بين قيم جماعة وقيم آبائه ومعلميه. وعادة ماينتهى الأمر بأن يتجه الى الجانب الأقوى. والجانب الأقوى هنا هو إتجاهات الآباء إذا كانت العلاقة بين الطفل ووالديه علاقة حانية ومشبعة ، وحيث تلعب مكانة الوالدين عند الطفل فعلها. أما إذا كانت العلاقة بين الطفل ووالديه تتسم بالجفاء ولايشعر الطفل بحب الوالدين وحنانهما وتقبلهما له فأنه قد يبحث عن التقبل عند جماعة الأقران وبالتالى تكون إتجاهاتها وقيمها هى الأرجح ويساير جماعة الأقران فى توجهاتها. كما أن الأطفال الذين يفشلون فى التوحد مع آبائهم من نفس الجنس يبحثون عن نماذج يتوحدون بها من جماعة الأقران. ونقول هنا أن جاذبية جماعة الأقران فاقت جاذبية العلاقة بالوالدين أو المعلمين. وبصفة عامة تعتمد جاذبية جماعة الأقران على مدى ماتشبعه للأطفال من أعضائها من حاجات ومدى ماتحققه لهم من مكانة

وتقاس المكانة الإجتماعية للطفل بين جماعته بالأسلوب السوسيومترى أو أسلوب القياس الإجتماعى الذى يعتمد على سؤال الطفل عمن يحب أن يقضى معه وقت فراغه ومن يجب أن يستذكر دروسه معه وأن يرافقه فى الرحلات المدرسية وأن يجلس بجانبه فى الصف الدراسى، ويمكن أن يذكر الطفل أسمين أو ثلاثة بترتيب التفضيل، كذلك يسأل الطفل عن الطفل الذى لايريد أن يشاركه أى نشاط أو يجلس بجانبه ويستطيع الطفل أيضا أن يذكر أكثر من أسم وبترتيب عدم التفضيل ويمكن رسم سوسيوجرام يوضح شبكة العلاقات الإجتماعية فى الجماعة. ويستطيع المعلم عن طريقها أن يعرف الطفل الأكثر شعبية والطفل الأقل شعبية، وأن يعرف طبيعة التجمعات فى صفه الدراسى. ويظهر من خلال هذا السوسيوجرام الطفل

النجم الذى يختاره أغلب الأطفال، والطفل المعزول الذى لم يختره أحد، والثنائيات وغيرها .

وتختلف جماعة الأقران من بيئة الى أخرى حسب المعايير التى تختار على أساسها نجومها بمعنى أن القيم والسلوكيات التى تجد التقدير تختلف من جماعة الى أخرى بحسب الثقافة الفرعية للجماعة أو الوسط الإجتماعى والإقتصادى الذى ينحدر منه أعضائها. فجماعة الأقران عند أطفال الطبقة الدنيا تعلى من قدر الطفل الذى يظهر قدرا من العدوانية والتحدى للنظم المدرسية وللمعلمين، وبالتالى فهم لاينظرون بعين الإحترام للتلميذ الذى يحصل على علامات مدرسية مرتفعة، ونفس المعايير تسود أيضا فى جماعات البنات من نفس الطبقة

وبصفة عامة تقوم شعبية الطفل فى جماعته فى هذه المرحلة على قدر السلوك الإجتماعى الإيجابى أو التدعيمى الذى يبدر منه نحو زملائه فى الجماعة. كما وجد أن الأطفال المرفوضين من جانب زملائهم هم الذين يظهرون مستويات عالية من العدوان تجاه أقرانهم، ويكون لديهم نقص فى المهارات الإجتماعية. ومثل هؤلاء الأطفال يكون لديهم نماذج داخلية عاملة مختلفة عما هو عند الأطفال غير المرفوضين، وهم كذلك معرضون بدرجة أكبر لمشكلات سلوكية فيما بعد بما فيها النجاح . (Bee, 1995, 337)

٥/ الصداقة عند أطفال المدرسة :

ذكرنا أن الطفل يستطيع أن يميز بين الصديق والزميل وهو لايفعل ذلك لفظيا أو مفهوميا فقط بل سلوكيا. فهو وإن كان يختار صديقه من بين زملائه فأنه يختاره على أسس معينة وأولها أن يكون متشابها معه فى ميوله وفى إتجاهاته وفى الأنشطة التى يفضلها. ويكون الصديق من نفس الجنس حتى فى الثقافات التى تسمح بالإختلاط فى مراحل التعليم العام. ويلعب القرب المكانى دورا فى إختيار الصديق، فهو يختار من بين أقرب الزملاء سكنا (أو من الجيرة) من يتشابه

معه فى ميوله. وعادة ماتكون الصفات الإنفعالية والإجتماعية أو الشخصية أكثر أهمية فى إختيار الصديق من الصفات العقلية والمعرفية، بل نادرا مايختار الطفل المتفوق أو الطفل الذكى طفلا متفوقا أو ذكيا كصديق له، وإن كان ذلك لايمنع من أن الطفل يختار الصديق الذى يتجاوب معه أو يكمله أحيانا أخرى .

والصداقة فى هذه السن ليست دائمة أو طويلة الأمد فهى لازالت محدودة ومحكومة بعوامل موقفية، فعندما يكون الصديق من نفس الصف الدراسى وإنتقل فى العام التالى الى صف دراسى آخر فقد تنتهى الصداقة أو تضعف ويحل صديق آخر جديد محل الصديق القديم. كما يحتمل أن عدم ثبات الميول أحد العوامل قصر عمر الصداقة فى هذه المرحلة، فاذا ماإختلفت الميول ولم يجد كل صديق ماينتظره من تجاوب عند الآخر تضعف العلاقة وتنتهى الصداقة. كما إنتقال الطفل الى سكن آخر فى حى آخر ينهى الصداقة. ولكن بعض الصداقات يتهيأ لها من الظروف مايجعلها تستمر مثل القرب المكانى، أو التلازم فى الدراسة لفترات طويلة أو لعامل القرابة .

- تمهيد

- التغيرات الإرتقائية فى الطفولة - نظرة تكاملية تفسيرية

- نمو مفهوم الذات فى الطفولة

- النمو الخلقى والتربية الخلقية فى الطفولة

- مطالب النمو ورعايته فى الطفوله
  - مطالب النمو ورعايته فى سنتى المهد
  - مطالب النمو ورعايته فى سنوات ما قبل المدرسة
  - مطالب النمو ورعايته فى سنوات المدرسة الإبتدائية

- مشكلات نمو الأطفال وكيفية مواجهتها
  - تصنيف المشكلات الخاصة بالأطفال
  - إعتبارات تراعى عند علاج مشكلات نمو الأطفال

الفصل السابع



الفصل السابع

إرتقاء الشخصية في الطفولة
تطور نمو شخصية الطفل ورعايته

تمهيد :

على الرغم من أننا لم نعرض فيما سبق من فصول للتغيرات النمائية منفصلة لارابط بينها، وعلى الرغم من إننا لم نغفل العلاقات بين هذه التغيرات فيما تؤدى اليه فى النهاية من إرتقاء للشخصية عبر سنوات الطفولة، فأننا قد خصصنا هذا الفصل الختامى فى الباب المخصص لسيكولوچية الطفولة لعرض تطور نمو الشخصية وإرتقائها فى مرحلة الطفولة. ونذكر القارئ أننا قد أوضحنا فى الفصل الثانى من الكتاب بأن علم النفس الإرتقائى لم يعد رصدا للتغيرات النمائية بل أنه يأخذ من هذه التغيرات دليلا على تغير يحدث فى شخصية الفرد ككل ويفصح عن نفسه من خلال هذه التغيرات والتى تحدث نتيجة لتفاعل قوى الفرد الداخلية ووظائفه والتى تتجه - مع النمو السوى - نحو النضج مع العوامل البيئية المحيطة بالطفل، أو ما نطلق عليه إختصارا صيغة تفاعل الجينات مع التعلم وهى الشرط الضرورى والكافى لظهور السلوك أو لحدوث الظاهرة، وبالتالى فلابد من ربط التغيرات النمائية بالنظريات الكبرى السائدة فى مجال علم النفس الأب .

كما أن هذا الفصل يتعرض لبعض الجوانب الإرتقائية فى شخصية الطفل التى لم تعالج فى الفصول السابقة مثل نمو مفهوم الذات والنمو الخلقى ومطالب النمو ورعايته عبر سنوات الطفولة. وسوف نتحدث عن إرتقاء شخصية الطفل موضوع هذا الفصل من خلال العناوين الأتية :

- التغيرات الإرتقائية فى الطفولة - نظرة تكاملية تفسيرية .
- نمو مفهوم الذات فى الطفولة .
- النمو الخلقى والتربية الخلقية .

- مطالب النمو ورعايته فى الطفولة .
- مشكلات نمو الأطفال وكيفية مواجهتها .

ولكننا نبدأ بعرض سريع للمتغيرات النمائية الإرتقائية فى الطفولة من منظور تكاملى تفسيرى يحاول أبراز العلاقات بين أوجه النمو المختلفة بحيث يفسر كل منها الآخر .

أولا : التغيرات الإرتقائية فى الطفولة نظرة تكاملية تفسيرية

تقول "هيلين بى" Helen Bee وهى صاحبة واحد من الكتب الأساسية فى النمو النفسى * أنها لا زالت تتذكر الإحساس بالظلم عندما كانت تدرس مقرر تاريخ العالم فى المدرسة الثانوية وتقول أنها بعد أن درست كل ملوك إنجلترا وحفظت عنهم كل شئ بترتيب توليهم العرش، وبعد أن درست كل ملوك فرنسا أيضا وحفظت عنهم كل شئ بترتيب جلوسهم على العرش، وجدت فى الإمتحان سؤالا يطلب منها أن تذكر من الملك الذى كان يحكم فرنسا عندما كان الملك "هنرى الثامن" يحكم إنجلترا ؟ وأسقط فى يدها لأنه لم يكن لديها أى فكرة عن الإجابة رغم دراستها المقرر جيدا ، لأنها - ببساطة - لم تدرس التاريخ على هذا النحو (Bee, 1995, 462) .

وربما يكون قد صادف القارئ شئ من هذا القبيل فى قراءته لنمو الطفل فى الجوانب المختلفة من جسمية ومعرفية وإنفعالية وإجتماعية. فقد يعرف الكثير عن تطور النمو اللغوى، كما يعرف التغيرات المتتابعة فى الوظيفة المعرفية وفى

* صدرت الطبعة السابعة من كتابها الطفل النامى The Developing Child عام ١٩٩٥ عن دار نشر Harper Collins Publishers (1995) .

عمليات التعلق، ولكنه مع ذلك لم يمسك بهذه التتابعات النمائية والمرتبطة كل منها بالأخرى على نحو جيد. وإذا ما سؤل سؤالا عما يحدث فى نفس الوقت الذى يستطيع فيه الطفل لأول مرة أن يكون جملة من كلمتين، فربما وجد بعض الصعوبة فى إستخصار الإجابة. وهو ما ننبه اليه ونشير الى بعضه فى هذه الفقرة بمعنى أن نسترجع الوقائع النمائية الهامة فى حياة الطفل ونضع الأشياء أو الأجزاء بعضها بجانب بعض حتى نعرف التغيرات المتعاصرة التى تحدث معا وفى نفس الوقت فى الجوانب المختلفة فى شخصية الطفل بما يمكننا من فهم كيف تنمو الشخصية فى مرحلة الطفولة

ولكننا قبل أن نتحدث عن التغيرات الإرتقائية الهامة فى مراحل النمو نشير إلى طبيعة التغير النمائى. هل هو تيار متصل من التغيرات المستمرة، أم إنه قفزات وتحولات واضحة كبيرة. بمعنى آخر هل سرعة التغير النمائى واحدة عبر مراحل الطفولة أم إنها تتغير من وقت لآخر؟ وما الأساس فى الحديث عن النمو من زاوية المراحل؟ ونعالج هذه القضية فى الفقرة الأتية التى تتحدث عن التحول والثبات فى الإنساق النمائية .

أ / التحول والثبات فى الاتساق النمائية :

أن عملية النمو تصنع من سلسة من فترات متبادلة من التغير السريع، المصحوب عادة بتقطعات أو عدم توازن، وفترات من الهدوء النسبى والثبات. والتغير يمضى واضحا مع الزمن منذ الميلاد وحتى الموت. ولكن هناك فترات خاصة تتراكم فيها التغيرات، أو يحدث فيها تغير نمائى واحد ولكنه هام جدا، وقد يكون نموا فيزيولوچيا كبيرا مثل البلوغ، أو تغيرا معرفيا هاما مثل بداية إستخدام الرمز فى منتصف العام الثانى (١٨ شهر) أو بعض التحولات الكبرى الأخرى .

وعندما يحدث تغير هام يكون له تأثيران هامان :

التأثير الأول : يمكن أن نتبينه إذا نظرنا إلى التغير من زاوية نظرية الإنساق

System Theory بمعنى أن كل تغير له تأثيرات لا يمكن تجنبها على النسق الكلى. ولذا فأن النمو السريع فى مهارة فى مجال ما مثل اللغة يتطلب تكيفا جديدا فى كل أجزاء النسق النامى. فالطفل عندما يستطيع أن يتكلم فأن تفاعلاته الإجتماعية سوف تتغير أيضا باعتبار أن مشتبكات عصبية Synapses جديدة ستتخلق بينما تقلم المشتبكات العصبية القديمة وتتوقف عن العمل. وعلى هذا فأننا نتوقع أن تعلق الطفل بالقائم على رعايته ربما يؤثر فى تطوره المعرفى بتغير الطريقة التى يتصرف بها فى المواقف الجديدة. كما تؤثر هرمونات البلوغ على علاقات الطفل بوالديه .

أما التأثير الأخر للتغير فيظهر عندما يتغير النسق الكلى بنفس الطريقة. ولذلك فأن الطفل أحيانا يبدو كالضائع أوغير الملتصق بشئ Unglued لفترة من الزمن. فأنماط العلاقات القديمة فى التفكير والحديث لم تعد تعمل بنفس كفاءتها الأولى، بينما تستغرق الأنماط الجديدة بعض الوقت لكى تعمل. ويستخدم "إريكسون" كثيرا كلمة «معضلة» Dilemma ليعنون بها مثل هذه الفترات شبه الإنقلابية. وقد أقترح "كلوس ريجال" Klaus Rigal إستخدام تعبير «القفزات النمائية» Development Leaps لوصف هذه الفترات المحورية (Rigal,K. 1975, 112). ويمكن إستخدام مصطلح «التحول» Transition- ولو إنه غير دقيق تماما ويستخدم - بشئ من المجاز - لوصف فترات التغير أو الإنقلاب، ومصطلح «الثبات» Consolidation لوصف الفترات البينية، وهى ليست الفترات التى لا يحدث فيها تغير، فالتغير لا يتوقف، ولكنها الفترات التى يحدث التغير علي نحو تدريجى وبطئ، وهذان المصطلحان قد يساعدان على فهم طبيعة التغير الذى يحدث خلال المراحل النمائية الكبرى .

ب / *التحول والثبات فى سنتا المهد*:

الإنطباع الأول الذى يمكن أن يخرج به الباحث من ملاحظته لسلوك الوليد حديث الولادة إنه على الرغم من قدراته ومهارته الملحوظة أو الواضحة فأنه يبدو كما لو كان يسير طبقا لمجموعة من القواعد والمخططات الداخلية، وهى التى تحكم

الطريقة التى ينظر بها إلى العالم ويكتشفه. ويلاحظ الباحث أن هذه القواعد والمخططات كما لو كانت قد صممت لتقود أو لتؤدى بالوليد والقائم على رعايته إلى التفاعل معا وتعلق كل منهما بالآخر. تأمل وضع الرضيع وهو يرضع ثدى أمه. فهو لديه الحاجة إلى المص، وهناك أيضا إنعكاسات البلع ليحصل على اللبن. وفى هذا الوضع يكون وجه الأم عند المسافة المثلى من عينى الرضيع، حتى يركز عينيه على وجهها خاصة فمها وعينيها، وهى المثيرات البصرية التى يرغب فى أن يراها الرضيع. ويكون الرضيع حساسا بصفة خاصة إلى مدى من الأصوات الإنسانية خاصة من المقام العالى، لأن النغمات الأعلى خاصة صوت الغناء الذى تستخدمه الأمهات يسمع بسهولة وإستمتاع من جانب الرضيع. وأثناء رضاعة الثدى يكون لإطلاق هرمون الكورتيزول Cortizol عند الأم تأثير كبير فى شعورها بالإسترخاء وجعلها أكثر إنتباها إلى الأشارات التى تصدر عن الرضع. وبذلك فأن كلا من الأم والرضيع أو الحاضنة والحضين يكونان جاهزين للتفاعل كل منهما مع الآخر .

ويحدث بين الأسبوع السادس والأسبوع الثامن بعض التغيرات فى النسق النمائى للوليد بسبب إكتشافاته المبكرة، وبسبب النضج الجسمى الذى يحققه. ويبدو وكأن أفعال الطفل وفحوصاته للعالم تتحول إلى مهام مختلفة، وهى المهام التى تكون محكومة بدرجة أكبر بالنشاط اللحائى وبدرجة أقل من جانب الأقسام البدائية من المخ. وينظر الطفل الآن إلى الموضوعات على نحو مختلف، ويحاول على نحو واضح أن يحدد ماذا يكون الموضوع أكثر مما يحدد أين يكون. وفى هذه السن يبتسم الرضيع بدرجة أكبر، وينام خلال الليل، أو يستيقظ خلال ساعات النهار أكثر مما يفعل أثناء ساعات الليل، وبصفة عامة فأن الطفل يصبح مخلوقا أكثر إستجابية .

وبسبب هذه التغيرات عند الرضيع، وأيضا بسبب أن الأمهات تحتاج إلى ما بين ستة إلى ثمانية أسابيع حتى تعود إلى حالتها الطبيعية بعد الولادة، وكذلك فأن الأب والأم معا يكونان قد توافقا مع التغير الجديد الذى أحدثه ميلاد الطفل فى نظام حياة الأسرة. وهناك تغيرات كبيرة فى أنماط تفاعل الأم - الطفل فى هذا

الوقت. ويستمر نظام القائم بالرعاية (مثل تغيير الحفاضات والأرضاع) ولكن عندما يكون الرضيع يقظا - علما بأن ساعات اليقظة تزيد مع الوقت - نجده يبتسم، ويتصل بصريا مع الأم بدرجة أكبر. ويستمر هذا التبادل التفاعلى لأنه يسبب بهجة لكلا الطرفين .

وما أن يحدث هذا التحول حتى تحدث فترة قصيرة من الثبات تبقى لمدة ستة أشهر. وبالطبع فأن التغير يستمر فى الحدوث خلال فترة الثبات، ولكنه تغير بطئ. فهناك تغيرات عصبية تدريجية في المناطق الحركية والإدراكية فى اللحاء الأخذ فى النمو والإرتقاء. كذلك فأن مهارات الطفل الإدراكية تظهر معدلا سريعا فى التغير فى هذه الأشهر مع إدراك العمق. ويأخذ الرضيع فى إكتشاف العالم من حوله بطريقة نشطة، والتى تبدو شرطا أساسيا لينمى الطفل مفهوماته عن الأشياء، وتحدث التغيرات الأخرى فى المهارة المعرفية. ولكن سلسلة من التغيرات تحدث بين الشهرين السابع والتاسع تخلق حالة من عدم التوازن بما ينبئ بتحول جديد، وتتمثل سلسلة التغيرات فى :

- ينمى الرضيع تعلقا قويا ومركزيا حول القائم برعايته وإن كان يتبعه بعدة شهور قليلة حالة من قلق الإنفصال عن الأم أو عن القائم بالرعاية، وكذلك خوف من الغرباء .
- يبدأ الرضيع فى التحرك والتنقل فى الوسط باستقلالية، ولو أن ذلك يحدث فى البداية ببطء شديد وبتردد، وذلك عندما يتعلم أن يحبو أو يزحف على بطنه .
- يتغير الإتصال بين الرضيع ووالديه بصفة أساسية بينما يبدأ الرضيع فى إستخدام إشارات لها معنى، وأن يفهم الكلمات المفردة .
- يفهم الطفل دوام الأشياء على مستوى جديد، فالرضيع يفهم من الآن أن الموضوعات والناس يمكن أن يستمروا ولو لم يظهروا أمام أعيننا .

وفى النهاية فأن هذه التغيرات تغير بعمق النسق التفاعلى بين الطفل وأمه مما يتطلب إقامة توازن جديد وثبات جديد ونسق جديد. ويبدو أن النسق الجديد

يستمر حتى سن ١٨ شهر أو ٢٠ شهرا حيث يحدث فى هذه اللحظة أن تأخذ لغة الطفل ونموه المعرفى فى النمو والتبلور مما يشكل قفزة جديدة إرتقائية الى الأمام .

أما عن العلاقات السببية أو العلية التى يمكن أن توجد بين المتغيرات النمائية فى هذه المرحلة فأن إكتشافها يتطلب النظر الى التغيرات التى تحدث على نحو متزامن فى مختلف جوانب النمو مما قد يساعد على فهم الطابع الكلى للنمو، ومع ذلك فأن إكتشاف العلاقات العلية بين التغيرات النمائية ليس أمر سهلا أو متيسرا دائما حتى بعد فحص التغيرات المتآنية. وعادة مايتجه العلماء عند محاولتهم لإكتشاف العلاقات العلية فى الشهور المبكرة من عمر الطفل وفى سنتى المهد بصفة عامة الى العوامل العصبية والتغير الذى يحدث فى المجموع العصبى. فعند التحول فى نهاية الشهر الثانى يبدو أن الحادث أو العامل العلى الهام هو مجموعة التغيرات الفيزيولوجية فى الجهاز العصبى، على الرغم من أننا لازلنا بعدين عن وصف هذه التغيرات بالتفصيل، أو ربط مثل هذه التغيرات بتغيرات ملاحظة فى سلوك الرضيع .

فالتحول الذى يحدث بالتقريب فى الشهر الثامن لازال من الصعب فهمه وتفسيره. فنحن لانعرف ما إذا كان إلتقاء هذه التغيرات المتعددة هو مجرد صدفة، بمعنى أنها سلسلة من الخطوط المنفصلة من النمو التى يحدث أن تقع معا، أو فى وقت متقارب على نحو عرضى؟ أم أن هناك تغيرا عليا هاما وراء هذه المظاهر النمائية المتعددة؟ فنحن نعرف أن نمو الشجيرات العصبية Dendrites والمشتبكات العصبية وكساء محاور الخلايا العصبية بالميلين كلها تحدث بسرعة فى هذا الوقت، وتفصح عن نفسها بوضوح فى عدة تغيرات نرى بعضها فى هذا التحول. ولكن التغيرات العصبية مستمرة، ولم يستطع أحد بعد أن يحدد مجموعة معينة من التغيرات العصبية تحدث فى الشهر الثامن وتحسب كعامل ممهد للتحول الذى يحدث فى مهارات مرحلة ماقبل اللغة .

ولكن هناك عامل آخر مرشح غير العامل الفيزيولوچى ويطرح لتفسير تحول الشهر الثامن وهو نمو فكرة دوام الأشياء حتى لو إختفت فى المجال البصرى الذى يعتمد على تغير عصبى أساسى، والذى يحسب أيضا كنتيجة لممارسة عمليتى الإستعياب والمواءمة لمدة ثمان شهور. ويفترض على نطاق واسع أن سلوك التعلق الذى يبديه الطفل نحو القائم برعايته يعتمد على هذا النمو المعرفى وفى قلبه إكتساب فكرة دوام الأشياء. فالطفل لكى يتعلق بشخص ما لابد وأن يتعرف عليه أولا وأن يعتقد أنه موجود دائما حتى ولو كان خارج مجاله البصرى .

ورغم أن الصلة بين تحولات الشهر الثامن والتغيرات العصبية لم تجد مايكفى من نتائج البحوث لتدعيمها فأن باحثين آخرين (Bates, et.al, 1982) يطرحون فكرة قلب الفرض على رأسه بمعنى القول أن التعلق ربما يسبب أو على الأقل يؤثر فى تطور الطفل المعرفى. وهناك مجموعة من الدلائل تبين أن الرضع المتعلقين بأمهاتهم على نحو آمن يستمرون فى سلوك الإستكشاف لما حولهم بحرية أكبر، وربما كان ذلك بسبب أنهم أكثر راحة وإطمئنانا لأنهم ينطلقون من قاعدة آمنة تتمثل فى آباء آمنين. ويمكن القول أن هذه النوع (الآمن) من التفاعل بين الطفل والأم هو الذى ينمو فى ظله التعلق الآمن وهو أيضا المناخ المثالى لنمو اللغة والمهارات المعرفية .

وهذه المحاولات فى ربط التغيرات النمائية معا على نحو يساعد على الفهم والتفسير هى الهم الأكبر الآن للعديد من السيكولوچين المهتمين بالظاهرة النمائية خاصة أصحاب التوجه الفيزيولوچى منهم. وأيا كانت الأسباب التى وراء مجموعة التغيرات التى تشكلها الظاهرة النمائية، فأنها ما أن تحدث فأن النسق (الطفل) يتغير ويختلف تماما عما كان قبل شهور قليلة. فالطفل الآن يشارك على نحو أكثر نشاطا مع بيئته ومع الناس حوله، وهذا يثرى ويوسع مدى خبراته، ويتطلب أنماط جديدة من السلوك من جانب القائمين على رعايته

ج / سنوات ماقبل المدرسة :

أكثر مايلفت النظر من التحولات فى المرحلة السابقة مايحدث فى النصف الثانى من العام الثانى (من ١٨-٢٤ شهر) هو إستخدام الرمز من جانب الطفل فى اللغة وفى التفكير. وينعكس هذا التحول على جوانب مختلفة فى حياته. ونرى أيضا أثر إستخدام الرمز فى ظهور الوعى بالذات وفى سلوك التعلق أيضا. وعندما تكون اللغة لازالت عند الطفل بدائية أو أولية وعندما يكون تحركه وإنتقاله من مكان الى آخر لازال محدودا فأن التشبث واللمس والعناق والصراخ هى الأساليب الوحيدة التى يعرفها ويعبر من خلالها عن تعلقه، خاصة فى المواقف الضاغطة. ولكن عندما ترتقى لغة الطفل ويصبح أكثر قدرة على التعبير فأنه مجمل سلوكه يتغير ويستطيع أن يتمثل والديه رمزيا أى عندما لايكونان حاضرين أمامه .

وفى نهاية مرحلة المهد تظهر عند الطفل المهارات التجمعية Combination-al Skill فهو يستطيع أن يكون جملة من كلمتين، أو يجمع كلمتين معا ليكون منهما جملة. ومن نافلة القول أن الأساس فى تحديد سلم الإرتقاء النفسى هو العمر العقلى وليس العمر الزمنى، ويظهر ذلك واضحا فى الدراسات التى تتناول سلوك المتخلفين عقليا. فالعمر العقلى هو المؤشر الحقيقى أو المنبئ عن السلوك المستقبلى

وعندما يتعلم الطفل مهارة معينة فأنه لايتقنها من البداية، بل يظل لفترة يؤديها على نحو غير دقيق قبل أن يتقنها فى ظل التدريب وتشجيع المحيطين به ومدى مايحصل عليه من تدعيم. والطفل فى عامه الثالث عجول أو متعجل لايفهم معنى التأجيل والإنتظار فاذا أراد شيئا فأنه يريده عاجلا، مما يشكل أحد عوامل حدة الإنفعال عنده فى هذه السن. ويغضب الطفل كثيرا من أمه لأنها تعمد الى تقييد حركته، وهى تفعل ذلك ليس حفاظا عليه فقط ولكن لتعلمه أن يتحكم فى نفسه وفى إندفاعاته .

وتبدو سنوات ماقبل المدرسة وكأنها الفترة التى بذرت فيها بذور المهارات

الإجتماعية والشخصية للطفل وربما للراشد. وتستمر عملية التعلق عند الطفل لأنها تساعد فى تشكيل النموذج الداخلى العامل فى العلاقات الإجتماعية التى ينشئها الطفل. ولكن تحدث مراجعة لهذا النموذج طوال سنوات ماقبل المدرسة، ويستقر فى نهاية هذه المرحلة، ولذا تميل الأنماط التفاعلية الناتجة الى الإستمرار فى مرحلة المدرسة الإبتدائية وفيما بعدها. والطفل بصفة عامة فى هذه المرحلة ينمى القدرة على أن يشارك وأن يقرأ التعبيرات والإشارات عند الآخرين، وأن يستجيب بايجابية لهم، ويستطيع أن يتحكم فى العدوان والإندفاعية فى نهاية المرحلة .

أما عن العلاقات العلية بين تغيرات هذه المرحلة، فأننا نعود مرة أخرى الى التفسيرات العصبية فتقليم الشجيرات العصبية الذى يحدث طوال العام الثانى هل هو الذى يسهل إنطلاق الطفل أم العكس هو الصحيح. أى أن إنطلاق الطفل وسيطرته على الكثير من المهارات الحركية والمعرفية والإجتماعية هى التى تقف وراء التغير الفيزيولوچى. وقد سبق أن ذكرنا فى مقدمة الفصل الخامس لطفل ماقبل المدرسة أن الطفل يبدأ هذه المرحلة وقد تعلم ثلاثة من المهارات الأساسية جدا وهى الكلام والمشى والفطام. وهى ثلاثة من التغيرات النمائية تكفى عندما تحدث معا أو فى وقت متقارب لتنقل الطفل من مستوى الى مستوى آخر تماما .

ويمثل التطور العقلى فى هذه المرحلة قسمة هامة تؤثر على السلوك الإجتماعى فقدرات الطفل - ولو كانت حديثة وبدائية - فى أن يفهم سلوك الآخرين تشكل الأساس لمستويات جديدة من التفاعلات بين الأقران ومع الآباء. وربما لايكون من المصادفة أن الصداقات الفردية بين الأطفال تصبح ممكنة بانحسار نزعة التمركز حول الذات عند الطفل والتى ترتبط أيضا بالإرتقاء العضلى الذى يحرزه .

ولكن من المرجح أن التأثيرات العلية ليست فى إتجاه واحد، بل فى كلا الإتجاهين. فاذا كان النمو المعرفى يؤثر فى السلوك الإجتماعى فأن الخبرة الإجتماعية بدورها تسبب تغيرا معرفيا فى إتجاه الترقى كذلك. وعندما يلعب

الأطفال معا فأن كلا منهم يمد ويوسع ليس خبراته فقط بل خبرات الآخرين أيضا، وهو يستشعر هذا. فعندما يختلف طفلان حول تفسير شئ ما ويصر كل منهما على رأيه الشخصى المختلف مع رأى الآخر فأن مثل هذه الخبرة تثرى وعى الطفل أن هناك وجهات نظر ومنظورات أخرى للرأى غير تلك التى لديه، وأن هناك طرقا أخرى للتفكير واللعب غير التى يعرفها ويملكها ويعتادها. وبناء على ذلك فأن الوقت الذى يقضيه الطفل فى اللعب له عائد معرفى بقدر ماله عائد إجتماعى أيضا

واللعب مع الأطفال الآخرين هو أيضا جزء من المفهوم النامى للطفل عند الأدوار الجنسية. ويلاحظ ما إذا كان الآخرين ذكورا أم إناثا؟ وما الألعاب التى يلعب بها كل جنس؟ فهذه الخبرة هى الخطوة الأولى فى السلسلة الطويلة الخاصة بتعلم السلوك المرتبط بالدور الجنسى .

وبصفة عامة فالإحساس الذى يمكن أن نخرج به من إستعراض التغيرات النمائية فى هذه المرحلة هو أن الطفل فى هذه المرحلة ينجز تحولا بطيئا وإن كان هاما وحاسما. فهذا التحول ينقله من حالة الرضيع المعتمد الى حالة الطفل المستقل. وقد أصبح هذا التحول ممكنا بسبب التغير الجسمى والتغير فى اللغة والتغير فى أنشطة اللعب مع الآخرين وقابليات جديدة فى التحكم فى الإندفعات فى نفس الوقت. كما أن تفكير الطفل المتمركز حول الذات ينحسر ويصبح كتفكير الطفل أقل إرتباطا بالذات وأكثر إرتباطا بالملامح الخارجية أو المظهر الخارجى للأشياء .

د / *التحول والثبات فى سنوات المدرسة الإبتدائية :*

كما أن مرحلة ماقبل المدرسة بدأت وتأثرت بالعادات السلوكية التى تعلمها الطفل وبدأ بها مرحلته وماوراءها المتضمنة فى (الكلام والمشى والفطام) فأن مرحلة المدرسة تبدأ وتتأثر بالتمدرس Schooling (الإلتحاق بالمدرسة) ويبدأ بها مرحلته أيضا يحدث فى هذه المرحلة تغيرات درامية فى شخصية الطفل، حيث يحدث تقدم

فى المهارات الجسمية والعقلية والإجتماعية وينعكس هذا فى سلوك الطفل حيث يتجه الى المزيد من الإستقلال، ويقلل من إعتماده على الوالدين، كما يحدث تحول معرفى هام متمثلا فى تطور إنتباه الطفل. فبعد أن تحول من التركيز على الذات الى التركيز على الأشياء ومظاهرها الخارجية فى المرحلة السابقة فأنه يتحول من التركيز على المظاهر الخارجية الى التركيز على خصائص الصفات الداخلية أو المستمرة وليست العارضة. وتؤكد كثير من نتائج البحوث الإنطباع الشائع عند الناس بأن سنوات المدرسة تختلف عن سنوات ماقبل المدرسة إختلافا كيفيا عميقا، حيث أن طفل المدرسة أكثر إجتماعية وأكثر فهما لما يدور حوله وأكثر قابلية لفهم الأفكار المعقدة. ويبدو وكأنه قد تشرب بجرعة كبيرة من التنشئة الإجتماعية .

ويمكن تلخيص التغيرات النمائية الكبرى التى تحدث فى هذه المرحلة بأن الطفل يتحول معرفيا الى مايسميه "بياچيه" تفكير العمليات العيانية. فالطفل يفهم الآن مشكلات الإحتفاظ والتسلسل وإحتواء الفئة، وكما قلنا فأنه يحول إنتباهه من المظاهر الخارجية للموضوع الى خصائصه الذاتية أو الداخلية أو المستمرة، وهذا لايحدث فى الموضوعات المادية فقط بل فى فهمه للآخرين وللعلاقات بين الناس ولنفسه. وتبين دراسات معالجة البيانات Information Process أن هناك زيادة سريعة متوازية فى إستخدام الطفل للإستراتيچيات التنفيذية. فالطفل فعال ويريد أن ينجز وأن ينفذ مايصل اليه أو مايطلب منه. وفيما يتعلق بمفهوم الذات يتبلور حكم أو تقييم كلى وشامل لإستحقاق الذات أو لتقديره لذاته فى سن السابعة أو الثامنة. وتبدأ فى السن عمليات التنميط الجنسى تظهر فاعليتها حيث تتشكل مجموعات الأصدقاء من كل جنس وهذه التغيرات تحدث على نحو تدريجى، وأى تقدم يحرز فى أى مجال لايتم فجاءة أو دفعة واحدة ولكن على دفعات وقد يحدث تقطعات أو ذبذبات فى التقدم .

وفيما يتعلق بالعلاقات العلية المفسرة للظواهر النمائية. قد يحتل التطور المعرفى للطفل فى هذه المرحلة نفس الدور الذى كان للتطور الفيزيولوچى فى

المرحلتين السابقتين. فالتغير المعرفى يشغل نقطة المركز فى هذه المرحلة، وهو شرط ضرورى وإن كان ليس كافيا للتغيرات فى العلاقات والتى تنتهى ببزوغ إستحقاق الذات أو تقدير للطفل لذاته .

كذلك فأن كيفية أو نوعية علاقات الطفل مع الأقران والآباء يبدو أنها تبقى فى جزء منها معتمدة على فهم أساسى للتبادلية وللإعتراف بالمنظور الآخر. فالطفل يفهم الآن أن الآخرين يفهمونه كما أنه يفهمهم. ويمكن أن نسمع من أطفال السابعة أو الثامنة قولا يفيد أنهم وأصدقائهم يتبادلون الثقة ويقدر كل منهم الآخر وهو قول لانسمعه من طفل الخامسة .

وهذا الإنحياز أو التركيز على الجوانب المعرفية وجعلها أساسا للتغيرات الأخرى ربما جاء بتأثير نظريات "بياچيه" النافذة ولكن حدث فى السنوات الأخيرة إتجاه يذهب الى أن الجانب الإجتماعى والعلاقات مع الآخرين ليس أقل أهمية ومركزية فى تشكيل الأحداث النمائية وتحديد مسار التغيرات الإرتقائية فى شخصية الطفل من الجانب المعرفى. ومن هنا بدأت بعض البحوث الحديثة تتناول أهمية جماعة الأقران وأهمية خبرة الطفل الإجتماعية. كما تقدم نتائج هذه البحوث «مايفيد أن قدرا كبيرا من الخبرة التى يقوم عليها تقدم الطفل المعرفى تحدث فى مجال التفاعلات الإجتماعية خاصة فى اللعب مع الأطفال الآخرين، وأن العلاقات الإجتماعية تخلق مجموعة متفردة من المطالب سواء المعرفية أو التفاعلية» (Bee, 1995, 470). وغنى عن البيان أن العلاقات مع الناس تختلف عن العلاقات مع الأشياء. فالعلاقات مع الناس تبادلية بمعنى أن الناس يتحدثون ويتفاعلون ويؤثر كل منهم فى الآخر بعكس العلاقات مع الأشياء. إذن فهناك دروسا معرفية وإجتماعية يتعلمها الطفل فقط من التفاعل الإنسانى .

وليس واضحا تماما الدور الذى يلعبه التغير الجسمى فى هذه المرحلة وسط هذه التغيرات. ولكن نتائج الدراسات التى تمت على صورة الجسم تبين أن الأطفال

الأكثر تناسقا فى أجسامهم وأكثر تآزرا فى سلوكهم الحركى يحتمل أن يكون لديهم نمو معرفى أسرع ويكونون أكثر شعبية بين أقرانهم .

ثانيا : نمو مفهوم الذات فى الطفولة

أن مفهوم الذات وكيف ينشأ وكيف يتطور قد تأثر بشدة بأعمال كل من "فرويد" وبياچيه". فمعظم الباحثين الذين تناولوا تطور هذا المفهوم تأثروا الى حد كبير بكتابتهما ورؤيتهما للموضوع. فكل من "فرويد" و"بياچيه" قد إفترض أن الرضيع يبدأ الحياة بدون الإحساس بالإنفصال عن الأم. وقد أكد "فرويد" على ماأسماه العلاقة الرمزية Symbiotic Relationships بين الأم والوليد الصغير والتى يرتبط فيها الأثنان معا كما لو كانا فردا واحدا. فهو يعتقد أن الطفل لايفهم نفسه على أنه منفصل عن الأم. وفى نفس الوقت يؤكد "بياچيه" أن فهم الوليد للمفهوم الأساسى لإستدامة الأشياء والموضوعات شرط ضرورى لوصول الطفل الى المستوى الذى يدرك فيه ذاته ككيان منفصل عن الآخرين وله هوية مستمرة. وكما ذكرنا فأن معظم الباحثين فى موضوع نمو الذات قد تأثروا بوجهتى نظر "فرويد" و"بياچيه". كما سنرى فى دراسة نمو الوعى بالذات .

أ : نمو الوعى بالذات :

يذهب "ميشيل لويس" (Lewis, M. 1991, 234-239) الى أن الوعى بالذات يتم عبر خطوتين وهما الوعى «بالذات الذاتية» Subjective Self ثم الوعى «بالذات الموضوعية» Objective Self ذلك أن "لويس" يرى أن مهمة الطفل الأولى هى أن يبرهن على أنه منفصل عن الاخرين وأن هذه الذات المنفصلة تستمر عبر الزمان والمكان، ويسمى "لويس" هذا الجانب من مفهوم الذات الذاتية «أوالذات الوجودية» Existential Self لأن الوعى الأساسى يتركز حول قضية «أنا موجود» I exist وتحدث بدايات هذا الفهم إبتداء من الشهر الثانى أو الثالث من عمر

الطفل. ففى هذا الوقت أو بعده بقليل يفهم الرضيع التفرقة الأساسية بين الذات وأى شئ أخر. وفى رأى "لويس" أن جذور هذا الفهم تكمن فى ألوف التفاعلات اليومية للرضيع مع الأشياء والأشخاص فى عالمه. فهو يتحرك عندما يصرخ ويستجيب له شخص ما، وعندما يبتسم فأن الأم تستجيب له بابتسامة. وفى خضم هذه المواقف يفصل الرضيع الذات عن أى شئ آخر سواها، ويشعر بأناه تبدأ .

ولكن الرضيع لا يدرك مفهوم إستدامة الأشياء قبل الشهر التاسع، وعلى وجه التقريب بين الشهر التاسع ونهاية العام الأول، وعندما يكتسب الطفل هذا المفهوم فأن هذا الإكتساب هو الذى يمهد بزوغ الذات الذاتية، لأنه يكون فى إستطاعته أن يتمثل الأم والأب فى غيبتهما أو أنهما موجودان ومستمران رغم إبتعادهما عن مجاله البصرى، وبالتالى فهو يستنتج أنهما مستقلان عنه أو إنه مستقل عنهما، ولو أن هذا الإستنتاج يتم على نحو أولى وبدائى جدا إلا أنه يمثل خطوة هامة فى مسيرة تمايز الذات وتبلورها والوعى بها .

ولكن الوعى بالذات لا يقف عند هذا المستوى البسيط. فلكى يتحقق الأحساس الكامل بالذات يجب أن يدرك الطفل نفسه كموضوع فى العالم له خصائص التى تميزه كما للكرة خصائص تميزها كالأستدارة والقابلية للتدحرج. وعلى ذلك فأن الطفل يكتمل إحساسه بذاته عندما يدرك هذه الخصائص التى تميزه مثل الأسم والجنس والحجم وبعض الصفات مثل الخجل أو الجرأة والتأزر والتناسق أو الإرتباك والحيرة. وهذه هى الذات الموضوعية كما يسميها "لويس" ويطلق عليها أيضا «الذات الفئوية» Categorical Self لأن الطفل ما أن ينمى هذه الذات ويعيها حتى يزج بها فى سلسلةلانهائية من التفاعلات التى تتضمن فئات Cato-gories مختلفة .

ب : متى يبزغ الوعى بالذات (سنتا المهد) :

ليس من السهل تحديد متى يعى الطفل ذاته على وجه التحديد. وقد تم

إجراء الكثير من البحوث لتحديد النقطة التى يبدأ فيها وعى الطفل بذاته. وقد إستخدمت معظم هذه البحوث أسلوب المرآة. فهو الأسلوب الأكثر شيوعا لسهولته مع دقته. وفى الأسلوب التجريبى توضع مرآة أمام الطفل يرى فيها صورته ويرصد المجرب سلوك الطفل. ومعظم الأطفال مابين (٩-١٢ شهر) ينظرون الى صورهم المنعكسة على سطح المرآة ويعوجون أفواههم أو يحاولون أن يتفاعلوا مع الصورة المنعكسة على المرآة على نحو أو آخر. وبعد فترة من السماح للطفل بهذا الإكتشاف واللعب الحر لفترة من الزمن يتظاهر المجرب بأنه يمسح وجه الطفل بفوطة ويضع بقعة من أحمر الشفاه على أنف الطفل ثم يدع الطفل ينظر الى المرآة .

والإختبار الحاسم للتأكد من تعرف الطفل على ذاته ومن ثم الوعى بها يكون عندما يلمس الرضيع بيده البقعة الحمراء التى على أنفه بدلا من أن يحاول إمساك البقعة التى على الوجه المنعكس على سطح المرآة .

أما عن النتائج التى وصلت اليها هذه التجارب فتتلخص فى أن الطفل فى الشريحة العمرية الممتدة من الشهر التاسع الى الشهر الثانى عشر لم يستطيع أن يلمس البقعة التى على أنفه. ولكن ثلاثة أرباع الأطفال عندما بلغوا (سن ٢١ شهر) أمكنهم أن يفعلوا ذلك. فقد تعرفت هذه النسبة الكبيرة من الأطفال مع بداية الثلث الثالث من العام الثانى على ذواتهم. وقد تأكدت هذه النتيجة أيضا باستخدام فنية أو أسلوب آخر وهو التعرف على الذات بذكر الأسم، وهو أن يتعرف الطفل على صورته بالإشارة اليها ونطق أسمه عندما تعرض عليه مجموعة من الصور الفوتوغرافية .(Lewis & Brooks, 1978, 214-215)

ويمكن أن نرى العلامات الجديدة المتميزة لإرتقاء الوعى بالذات. كأن يمتد إدراك الطفل ليشمل أوصافا أو عواطف ترتبط بذاته مثل الإحتجاج أو الفخر أو الخجل والتى تعتبر جزء أصيلا من تقييم الفرد لذاته كما تبدو مظاهر سلوكية أخرى تدل على وضوح وعى الطفل بذاته مثل إصراره على أن يفعل أشياء معينة وبنفسه،

ومثل أن يظهر إتجاها تملكيا لفظيا نحو بعض الأشياء عادة ماتكون دمى كأن يقول باصرار «أنها ملكى» أو «أنها لى» .

ج : مفهوم الذات فى مرحلة ماقبل المدرسة :

أن طفل ماقبل المدرسة يبدأ فى أن يحدد «من أنا» Who I am بالحديث عن صفاته الشخصية وأدواره الإجتماعية. وإذا كان طفل الثانية بالكاد يعرف أسمه ويمكنه أيضا أن يذكر لك جنسه أولد هو أم بنت، وما إذا كان طويلا أم قصيرا، فأن طفل الخامسة الى السابعة يمكنه أن يعطيك وصفا أوفى وأكثر تفصيلا عن نفسه. وعند هذه السن يبدو الأطفال كأفراد واعين بأنفسهم وكلاعبين أصليين فى المباريات الإجتماعية الأسرية أو فى التفاعلات الإجتماعية داخل الأسرة. ومنذ سن العامين يكون الطفل قد بدأ يتعلم المخطوطات الإجتماعية Social Scripts وأنظمة اللعب والتفاعل مع الآخرين فى عالمه .

وعبر سنوات ماقبل المدرسة يتعلم الطفل المزيد حول أدواره فى هذه المخطوطات ويفهم الكثير عن الأدوار والمكانات الإجتماعية، ولذا قد يفكر فى نفسه كقائم بدور المساعد أو المعين للآخرين فى بعض المواقف، وقد يفكر فى نفسه كرئيس عندما يكون عليه أن يقول لطفل آخر ماذا يفعل، ويظهر هذا بوضوح فى الإضطلاع بالأدوار فى اللعب التمثيلى الإجتماعى Sociodramatic Play للأطفال. وكجزء من عملية التفاعل الإجتماعى التى تساعد على إبراز الذات ووعى الطفل بها. يفهم طفل ماقبل المدرسة أيضا وبالتدريج مكانه فى شبكة أدوار الأسرة بين أخوته وأمه وأبيه .

ورغم الخطوات التقدمية التى يحرزها طفل ماقبل المدرسة فى وعيه بذاته فأن مفهومه عنها فى هذا المرحلة لازال عيانيا فى العديد من الأوجه. وكل وجه من هذا المفهوم يكاد يكون مستقلا عن الآخر بمايشبه أن يكون قائمة بأوصاف مثل أننى طيب .. أننى جرئ .. أننى أحب لعب كرة القدم .. أننى لاأحب السباحة وهكذا.

علما بأن هذه الجوانب المنفصلة من مخطط الذات Self - Scheme أو النموذج الداخلى العامل للذات لم يندمج بعد فى الإحساس الكلى باستحقاق الذات . (Harter & Pike, 1984, 1979-1981)

وترتبط إدراكات الذات عند أطفال ماقبل المدرسة بالخصائص المرئية والمحسوسة مثل : ماذا يشبه، وماذا يلعب، ومع من، وأين يعيش، وليس الصفات الداخلية مثل القدرة على التحمل وسمات الشخصية الأخرى. وهذا النمط من الإدراك للذات يتوازى تماما مع نراه فى النمو المعرفى فى نفس السن حيث يميل الإنتباه عند الأطفال الى أن يجتذب بالمظهر الخارجى للأشياء وليس بخصائصها الدائمة .

د : نمو مفهوم *الذات* فى سن المدرسة :

وعبر سنوات المدرسة الإبتدائية أو مرحلة الطفولة المتأخرة يتحول المفهوم العيانى للذات بالتدريج الى مفهوم أكثر تجريدا وأكثر تعميما ويدخل فى تكوينه المقارنة بالآخرين. فاذا كان طفل ماقبل المدرسة يصف نفسه بأنه أنيق فأن طفل المدرسة يصف نفسه بأنه أكثر أناقة من الآخرين أو من زملائه فى الصف، ويعطيك تفصيلا يتضمن المقارنة بالآخرين وتحديد موضع الذات بينهم فيقول أنه يلعب كرة القدم ولكنه ليس ماهرا فيها بنفس الدرجة مثل بقية أصدقائه فى جماعة الأقران .

ويتجه مفهوم الذات فى هذه السن - كما قلنا - الى أن يصبح أقل تركيزا على الخصائص الخارجية وأكثر توجها الى الصفات الثابتة أو الداخلية. ويبدأ طفل المدرسة أيضا فى أن يرى خصائصه الشخصية (وخصائص الآخرين أيضا) كصفات ثابتة نسبيا. ولأول مرة فأنه ينمى إحساسا كليا باستحقاق الذات .

وقد أجرى كل من "مونتماير" و"أيسن" Montemayor & Eisen, 1977 دراسة شهيرة فى السبعينات حول تطور مفهوم الذات فى السنوات من التاسعة الى

الثامنة عشر. وقد إستخدما فنية توجيه السؤال «من أنا» التى سبق أن أشرنا اليها. وقد وجدا أن الأطفال الأصغر فى هذه الدراسة لازالوا يستخدمون من الصفات الأكثر سطحية فى وصف أنفسهم. وسنورد وصفين لطفلين أحدهما فى التاسعة والآخر فى الحادية عشر ليتضح الفرق بينهما ويظهر إتجاه تطور مفهوم الذات .

أما طفل التاسعة فهو الطفل (ب) ويقول عن نفسه «أن لدى عينان بنيتان .. ولى شعر بنى أيضا .. ولى حاجبان بنيان .. أن عمرى تسع سنوات .. أننى أحب الرياضة .. أن أسرتى تتكون من سبعة أشخاص .. لدى أصدقاء كثيرين .. أننى ولد .. لى عم يبلغ طوله ٧ أقدام .. شارة مدرستى هى شجرة الصنوبر .. معلمى هو السيد (ف) .. ألعب الهوكى .. أننى أكثر أطفال صفى رشاقة .. أننى أحب الطعام .. وأحب الهواء النقى .. وأحب المدرسة.»

أما طفل الحادية عشر فهى بنت وتقول عن نفسها «أسمى (أ) .. أننى أنسان وأنتمى الى جنس الإناث .. أننى شخص يمكن الوثوق به .. أننى ليست جميلة جدا .. مستواى الدراسى متوسط .. أننى أعزف على الكمان على نحو جيد .. أننى رسامة ماهرة .. أننى أميل الى أن أكون أطول بالنسبة لسنى أو لمن هن فى سنى .. أحب العديد من الأولاد كما أحب العديد من البنات أيضا .. أننى أعتبر نفسى متمسكة بالموضات التقليدية أو القديمة Old Fashioned .. أننى ألعب التنس .. أنا سباحة ماهرة .. أحاول أن أكون معينة أو مساعدة للآخرين وعلى إستعداد لمصادقة الجميع .. وبصفة عامة فأننى طيبة ولكنى أنخرط فى الغضب أحيانا .. أننى لست محبوبة على نحو جيد من بعض الأولاد والبنات .. أنا لاأعرف ما إذا كنت محبوبة من الأولاد بصفة عامة أم لا.» (عن Bee, 1995, 291-292)

وهذه البنت شأنها شأن أقرانها من الجنسين فى أواخر هذه المرحلة لايكتفون بالحديث عن صفاتهم الخارجية الملاحظة، ولكنهم يتحدثون عن معتقداتهم وصفاتهم ونوعية علاقاتهم وسمات شخصيتهم العامة. وهكذا يتأكد أن الطفل كلما تحرك

خلال فترة العمليات العيانية فأن تعريفه لنفسه يصبح أكثر تعقيدا وأقل إرتباطا بالملامح الخارجية وأكثر تركيزا على المشاعر والأفكار .

ثالثا : النمو الخلقى والتربية الخلقية

أ : ماهية السلوك الخلقى :

مما لاشك فيه أن السلوك الخلقى أحد أهم الجوانب المعبرة عن الشخصية سواء فى تفاعل الفرد مع ذاته أو تفاعله مع الآخرين. بل أن علاقة الفرد مع الجماعة التى يعيش فيها تظهر أكثر ماتظهر من خلال السلوك الخلقى. والسلوك الخلقى بهذا المعنى هو جماع تفاعل جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية والدافعية. ومن هنا كان إهتمام علماء الإجتماع والفلاسفة وعلماء الأخلاق والمفكرين بجانب علماء النفس والمربين بدراسة السلوك الخلقى. وإن كانت دراسة هذا الجانب من السلوك لازالت دون غيرها فيما أصابته من إهتمام الباحثين قياسا الى جوانب السلوك الأخرى فى الشخصية .

والأخلاق Ethics فرع من الفلسفة يهتم بما يعتبر مقبولا من السلوك الإنسانى، وبما هو خير أو شر، صواب أو خطأ فى السلوك الإنسانى فى سعيه لتحقيق المرامى والغايات. (جابر، كفافى، ١٩٩٠، ١١٨٧). والأخلاق بذلك هى علم قواعد السلوك، ومن ثم كان قيام هذا العلم تال على تشكيل قواعد السلوك. والعاملون فى هذا الحقل يستخدمون مجموعة من المصطلحات نشير اليها بتعريفاتها المعجمية المختصرة وهى :

- **السلوك الخلقى** Moral Conduct : السلوك الذى يخضع لمجموعة من القيم والتقاليد والعادات المقبولة من قبل مجتمع معين أو من قبل جماعة دينية . (جابر، كفافى، ١٩٩٢، ٢٢٥٣)

- **الإرتقاء الخلقى، النمو الخلقى** Moral Development : التطور التدريجى لمفاهيم الفرد عن الصواب والخطأ والضمير والقيم الخلقية والدينية والإتجاهات الإجتماعية والسلوك . (جابر، كفافى، ١٩٩٢، ٢٢٥٣)

- **الحكم الخلقى** Moral Judgment : المعتقدات التى يطبقها الفرد فى التمييز بين الصواب والخطأ. وهى الإتجاهات التى تكون توجه الشخص الخلقى سواء كانت هذه الإتجاهات تحكم سلوكه أولا فى كل موقف. وهناك العديد من النظريات وضعت فى مجال الحكم الخلقى مثل نظريات "فرويد وبياچيه وإريكسون" . (جابر، كفافى، ١٩٩٢، ٢٢٥٥)

- **الحاسة الخلقية** Moral Sense : القدرة على تمييز الخير من الشر أو الصواب من الخطأ. وهى تكافئ مصطلح «ملكة خلقية» Moral Faculty . (جابر، كفافى، ١٩٩٢، ٢٢٥٦)

ب : نظريات نمو السلوك الخلقى :

أن المشكلة الخلقية أحد أقانيم الفلسفة الثلاثة (الحق، الخير، الجمال) ولذا يتناولها الفلاسفة والمفكرون ضمن فلسفاتهم، وتحتل حيزا يتباين من واحد الى آخر فى إنساقهم لفكرية. ولن نتعرض للمشكلة الخلقية كما رأها فلاسفة العصور القديمة والوسيطة أو الحديثة لأن هذا يخرج على نطاق معالجة النمو الخلقى فى الطفولة، ولكننا نؤكد فقط أن الإهتمام بالسلوك الخلقى لم يكن قاصرا على علماء النفس بل شاركهم فيه منذ البداية المربون وعلماء الأخلاق وعلماء الإجتماع. وسوف نعرض فيما يلى نظرية "إميل دوركيم" Emile Durkheim عالم الإجتماعى الفرنسى ونظرية "بياچيه"، وسنؤجل الحديث عن نظرية "كولبرج" الى مرحلة المراهقة، حيث أن معظم مراحله تقع فى نطاق مرحلة المراهقة. وسنعتمد فى عرض نظرية "دوركيم" على العرض الوافى الذى قدمه "چان بياچيه" لنظرية دوركيم الأخلاقية فى كتابه عن الحكم الخلقى عند الأطفال الذى نشره فى عام ١٩٣٢ .

ب/١ : نظرية "إميل دوركيم" الأخلاقية :

ترتبط نظرية "دوركيم" فى الأخلاق بنظريته فى الجريمة، فكل مجتمع يتكون أساسا من مجموعة من العقائد مكونة كلا ينبغى الدفاع عنه، ونواه هذه العقائد عاطفة التقديس، وهى مصدر كل أخلاق ودين، لذا فأن كل مايسئ الى هذه العاطفة الجماعية يعد جريمة. وكل جريمة إنتهاك لحرمة، ولذا ينبغى أن يطالها العقاب، وليس مهما على من تقع العقوبة فالمهم أن توقع العقوبة صيانة للعقائد .

ويتحدث "دوركيم"حديثا طويلا عن المسئولية الفردية والمسئولية الإجتماعية. ويرى أن الأخلاق مفروضة على الفرد من الجماعة، ومن المربى على الطفل. وفى هذا نجد أن "دوركيم" يدافع عن الأنظمة التربوية القائمة. وربما كان الوحيد بين الفلاسفة ورجال الأخلاق الذى ينظر الى المسألة الخلقية والتربوية ليس من زاوية الطفل، ولكن من زاوية المجتمع، الذى يعتبره مصدر الأخلاقيات. وعلى الفرد أن ينصاع لهذه الأخلاقيات، حرصا على تماسك المجتمع وكيانه. ويذهب "دوركيم" الى أن الطفل لايعرف مجتمعا إلا مجتمع الراشدين .

ويرى "دوركيم" أن الأخلاق تشتمل على ثلاثة عناصر :

العنصر الأول : روح النظام

العنصر الثانى : التعلق بالمجموعات الإجتماعية

العنصر الثالث : ذاتية الإرادة

وعلى المربين أن ينشؤا الأطفال على أخلاقيات المجتمع معتمدين على «صفتين داخليتين فى تركيب عقل الطفل» وهما حالة قبول التقاليد عند الأطفال، وإستعداد الأطفال للإيحاء (بياجيه، ١٩٣٢، ١٩٥٦، ٢٩٩-٣٤٠). وكان "دوركيم" واضحا ومحددا وبسيطا فى نظريته فى أن للمجتمع أخلاقه وعلى الناشئ أن يتشرب هذه الأخلاق، وإنتهى "دوركيم" الى الفرض الهام جدا وهو أن الفرد يكون خلقيا بقدر مايكون إجتماعيا .

ويمكن تمييز ثلاث مراحل لديه فى تطور الطفل الخلقى وهى :

المرحلة الأولى : الإستجابة السلوكية الى النظام .

المرحلة الثانية : وهى التى يسميها هو التعلق Attachment ويعنى به التوحد مع الجماعة الإجتماعية، أى أن أخلاقية الطفل تعكس أخلاقية الجماعة .

المرحلة الثالثة : الإستقلال، والذى يقوم عندما يفهم الشاب طبيعة الأخلاق الإجتماعية ويطبقها على نفسه .

ويعلق "مكفيل" McPhail وهو أحد الذين إهتموا بالسلوك الخلقى والتربية الخلقية على ذلك قائلا «أن "دوركيم" عندما إستخدم مصطلح الإستقلال كان يشير الى معانى الفهم والإستدخال والتطبيق» (McPhail, 1982, 75). ويلاحظ أن مصدر الحكم لازال إجتماعيا. وكان "دوركيم" يعتقد أن إكتساب مايسميه «الإتجاهات الخلقية» ضروريا للنمو الخلقى الأعلى، وهذه الإتجاهات هى : الإيثار والمسؤلية، والعقلانية، والإستقلال .

ب/٢ : نظرية "چان بياچيه" فى النمو الخلقى :

"چان بياچيه" كما نعرف هو رائد المدرسة المعرفية التطورية فى علم النفس. وقد قدم منهجا جديدا فى دراسة النمو الخلقى، بل والنمو العقلى والمعرفى بصفة عامة، وأرسى تقاليدا بحثية، وقدم معطيات جديدة على صعيد النتائج والمنهج تخالف تماما ما كان سائدا فى ظل كل من المدرسة التحليلية والمدرسة السلوكية .

وقد ركز "بياچيه" منذ البداية - ربما فى إطار إهتمامه بدراسة المفاهيم عند الأطفال وكيفية تطورها وإرتقائها - على مايسمى بالتعقل الخلقى Moral Rea-soning أى على عملية إصدار الحكم الخلقى على سلوك ما ، مع إعطاء الأسس العقلية والمنطقية والأخلاقية التى تبرر إصدار مثل هذا الحكم. بصرف النظر عن إمكانية تنفيذه فى الواقع أى تحويله الى سلوك خلقى، بعكس ماكان يهتم السابقون

عليه من دراسة التفاعلات التى تنتهى بالسلوك الواقعى وبتأثيراته الخيرة أو الشريرة بالنسبة للفرد أو للآخرين .

و"بياچيه" يختلف مع "دوركيم" فى مصدر الأخلاق. فاذا كانت الأخلاق عند "دوركيم" مصدرها المجتمع وهو يفرضها على أفراده، وعليهم أن ينصاعوا لها إذا كان لهم أن يكونوا أفرادا إجتماعيين فى المجتمع، فأن "بياچيه" يرى غير ذلك، ويصور "بياچيه" هذا الإختلاف قائلا "دوركيم" يرى أنه كلما وجدنا نزاعا بين نوعين من العلاقات الإجتماعية، فأنه يجب أن نؤكد وحدة الحقائق الخلقية والإجتماعية. حقيقة أن أحدا لم يلم بالأسس الإجتماعية العميقة للنزاع بين الأخلاق المستقلة والسامية كما ألم هو بها. ولكن بينما نعتقد نحن أن الأولى قد تكونت نتيجة الإتحاد بين الأطفال أنفسهم، والثانية قد تقدمت من قسر الراشد للطفل. نجد أن "دوركيم" يعتبر الأخلاق كلها مفروضة على الفرد من الجماعة، ومن الراشد على الطفل. ونتيجة ذلك من الناحية التربوية أنه بينما نميل نحن نحو مدرسة «النشاط والحكومة الذاتية»، ونرى فى ذاتية الطفل الوسيلة التربوية الوحيدة التى يتوقع أن تنتج أخلاقا معقولة. نجد أن "دوركيم" يدافع عن نظام هو فى الواقع النظام التربوى التقليدى، ويعتمد على طرق تقوم فى أساسها على السلطة رغم الظواهر المخففة التى أدخلها فى هذا النظام لكى تسمح لحرية داخلية للضمير . (بياچيه، ١٩٣٢، ٣١٢)

إذن "بياچيه" يرى أن فرض الأخلاق قد يحدث فى البداية فقط، ولكن الحاسة الخلقية تخضع للنمو والترقى بحيث تتجه من الأخلاقية خارجية المصدر الى الأخلاقية داخلية المصدر، أى أنها تنتقل من الإنصياع بقواعد من خارج الذات الى الإلتزام بقواعد ذاتية تقوم على الإقتناع. ومن هنا أدخل "بياچيه" الأخلاقية كسمة فى الشخصية تخضع للتطور والنمو شأنها شأن قدرات الإنسان الأخرى وسماته. ويتم هذا التطور عبر مراحل معينة .

إستخدم "بياچيه" المنهج الكلينيكى الفردى فى دراسة نمو الأطفال وإستفاد منه أعظم الإستفادة، وقد طوره لدراسة نمو المفاهيم عند الأطفال. وفى مجال نمو الأحكام الخلقية عند الطفل قابل مجموعة من الأطفال فى مدارس جنيف ونيوشاتيل الإبتدائية وأدار الحوار مع الأطفال حول لعبة الكريات (البلى) ويقول كان علينا أن نبدأ فنحدد معنى إحترام القواعد من وجهة نظر الطفل، وبذلك بدأنا بتحليل قواعد لعبة إجتماعية من ناحة الإلتزامات التى ينبغى أن يأخذ بها من أراد أن يلعب بأمانة. ومن قواعد اللعبة إنتقلنا الى القواعد الخلقية التى وضعها البالغون، وحاولنا أن نستخلص الفكرة التى يكونها الطفل عن هذه الواجبات وهكذا كان "بياچيه" مهتما بدراسة كيف تتحول إتجاهات الأطفال الى قواعد خلقية، لأنه كان يعتقد أن الأخلاق تتكون من نسق من القواعد (Piaget, 1969) وأن التربية الخلقية هى أن يكتسب الطفل هذه القواعد .

وقد قدم "بياچيه" مفهوم المرحلة فى النمو الخلقى على نحو واضح - أكثر مما فعل دوركيم - بمعنى أن التغيرات النمائية التى تتراكم فى مجال النمو الخلقى، وفى أى مجال نمائى آخر تتحول الى تغير كيفى ونوعى. أى أن النمو هنا يتمثل فى تراكيب وبنى عقلية وإنفعالية جديدة يترتب عليها أن ينظر الناشئ الى الأدوار من زاوية مختلفة ويدركها إدراكا متباينا، وهذا هو الأساس فى تحديد مفهوم «المرحلة» .

وقد أشار "بياچيه" الى أن ملاحظاته ومناقشاته مع الأطفال أثناء لعب البلى إنتهت به الى تمييز أربع مراحل وهى :

- **مرحلة حركية** Motor Stage وتشمل العامين الأولين. ولعب الطفل فيها لعب عشوائى وإنعزالى. والطفل هنا لايعرف معنى التعاون، وقد ينمى الطفل بعض الأساليب السلوكية، ولكنها ليست قواعد .
- **مرحلة التمركز حول الذات** Egocrntericity وتمتد من الثانية الى الخامسة. ولعب الطفل فى هذه المرحلة لازال لعبا فرديا ، ولكنه يحاول أن يقلد القواعد التى يرى أن الآخرين يتبعونها .

- **مرحلة التعاون الأولى** Incipient Co-operation وتمتد من الخامسة حتى الحادية عشر وفيها يلعب الطفل مع الآخرين، ويتنافس معهم ويحاول أن يفوز طبقا لقواعد اللعب .
- **مرحلة التعويد أو التقنين** Codification وتبدأ فى الحادية عشر. ويبدأ فيها الأطفال فى وضع قواعد محددة. ويفهم الأطفال نظام القواعد ومعنى الإلتزام بها .

ويعرض "بياچيه" فى الفصل الرابع من كتابه الحكم الخلقى عند الأطفال لأهم تطور يحدث فى النمو الخلقى عند الأطفال وهو أن فهم الطفل يتحول من تصوره للقواعد على أنها مفروضة من سلطة خارجية عليه وأنها تتسم بالقداسة، الى تصوره لها على أنها ليست مفروضة من سلطة خارجية، بل أنها نتاج تفاهم متبادل بين أفراد الجماعة. ومن هنا فهى ليست ثابتة أو مقدسة، ولكن يمكن تغييرها، ولكن باتفاق جميع الأطراف .

وقد ميز "بياچيه" بين نوعين من الأخلاق وهما :

١- **الأخلاق الغيرية أو الأخلاق خارجية المنشأ** : Heteronomous Morality

وهى المرحلة الأولى والتى تسود حتى سن السابعة أو الثامنة. وفيها يرى الطفل قواعد السلوك قواعد مفروضة من قبل الكبار الراشدين وعليه أن يطيعها، وهى قواعد ثابتة وليس من الضرورى أن يفهم أساسها العقلى أو المنطقى، أو تكون هى عقلانية أو منطقية. والفضيلة هى الإلتزام بهذه القواعد المفروضة من الكبار .

٢- **الأخلاق الذاتية أو الأخلاق ذاتية المنشأ** : Autonomous Morality

وهى الأخلاق التالية فى التطور. وتظهر فى سن الحادية عشر تقريبا، وهى أخلاق ذاتية بمعنى أنها تبنى على أساس التفهم. وتنشأ من تفاعل الأطفال معا، وليست مفروضة من قبل الكبار عليهم. وبذلك فهى عقلانية ومنطقية ولايعكس الإلتزام بها طاعة للكبار، ولكنها تعكس التعاون والإحترام المتبادلين بين الرفاق. وتنمو فى هذه المرحلة عند الطفل فكرة العدالة والمساواه، والأخلاقية هنا داخلية ذاتية نشأت بالإقتناع الذاتى .

ويلاحظ أن هناك فترة إنتقالية بين النوعين من الأخلاق الخارجية والذاتية لايقل عن ثلاث سنوات. وبذلك فأن النوع الثانى من الأخلاق ليس تراكميا أو إنسيابيا للنوع الخارجى، بل أنه يمثل نقلة مغايرة بل مقابلة، وكأنهما يمثلان طرفى متصل .

ويستخدم "بياجيه" أحيانا لوصف هذين النوعيم من الأخلاق كل من مصطلحى أخلاق الإجبار Morality of Constriant ويكاد أن يرادف مصطلح الأخلاقية الغيرية أو الأخلاق خارجية المنشأ، ومصطلح أخلاق التعاون Morality of Co-operation ويكاد أن يرادف مصطلح الأخلاق الذاتية أو الأخلاق داخلية المنشأ . (أنظر مصطلحى : أخلاق الإجبار، وأخلاق التعاون فى جابر، كفافى، ١٩٩٢، ٢٢٥٥)

رابعا : مطالب النمو ورعايته فى الطفولة

أشرنا فى نهاية الفصل الثانى الى مفهوم مطالب النمو الذى قدمه "هافجهرست" وعنى به الحاجة التى تظهر فى فترة معينة فى حياة الإنسان ويشعر بالسعادة والإتياح إذا ماتمكن من إشباعها وبالضيق والتعاسة إذا فشل فى إشباعها، علما بأن الفشل فى إشباع بعض المطالب قد يؤثر فى إشباع المطالب الأخرى. ولذا نقول أن مطالب النمو تمثل الشق التربوى فى العملية النمائية وتتطلب من القائمين على رعاية الطفل والمراهقين من آباء ومعلمين ومشرفين فى مؤسسات أن يفهموا هذه المطالب وأن ييسروا إشباعها عى النحو الذى يضمن للطفل نمو سليما سويا. وفيما يلى سنتحدث عن مطالب النمو وواجب المربين إزاء إشباع هذه المطالب فى كل مرحلة نمائية :

١ : مطالب النمو ورعايته فى سنتى المهد :

أن مطالب النمو فى سنتى المهد تتمثل فى أن يتعلم الطفل المهارات الثلاث

الأساسية وهى الكلام والمشى والفطام، وهى المهارات التى سبق وأن ذكرنا أنه بسيطرته عليها حين يودع مرحلة المهد ويدخل فى مرحلة ماقبل المدرسة. ويضاف الى هذه المهارات نجاح الطفل فى إقامة علاقات إيجابية مشبعة مع أفراد أسرته ومركزها علاقته مع الأم، وكذلك إدراكه لمفهوم دوام الأشياء والموضوعات وإستمرار وجودها رغم عدم مثولها فى المجال البصرى .

وهى مطالب كما تبدو قليلة وبسيطة، ولكنها على جانب كبير من الأهمية فى بناء الأسس التى يقوم عليها نمو الطفل السوى فى المراحل التالية. وعادة مايترتب على الفشل فى إشباع هذه المطالب تعطل فى مسيرة النمو ونشأة صعوبات فى التوافق. وقد يصل الأمر - إذا لم يتم إدراكه أو إذا ما إستمرت العوامل المحبطة غير المواتية فى تأثيرها - الى العصاب وغيرها من الإنحرافات الأكثر حدة. وفيما يلى سنشير الى مايمكن أن يفعله الآباء والمربون ليكونوا عوامل مساعدة على إشباع مطالب النمو وبالتالى فى التمهيد لنمو الطفل نموا سويا .

١/١ مطالب النمو العضوى وكيفية تحقيقها:

- يفضل تنظيم أوقات رضاعة الطفل، بحيث تكون فى الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى كل ٣ ساعات، ويمكن أن تكون كل ٤ ساعات بعد ذلك. وتنظيم الرضاعة ينظم عملية الهضم ويعود أجهزة الطفل الجسمية على أن تعمل بانتظام، وتجنبه المغص والمتاعب المعوية والمعدية. ولكن ليس معنى ذلك أن تلتزم الأم حرفيا بالفترة التى بين الرضعات. فلا يجب مثلا أن توقظ الطفل إذا حانت ساعة رضاعته، كما لا يجب أن يترك الطفل يبكى جوعا لأن موعد رضاعته لم يحن بعد. كما يجب ألا تنسى الأم - خاصة فى الشهور الثلاثة الأولى - أن تعطى للوليد فرصة إخراج الهواء من بطنه «بالتكريع» عن طريق حمله فى الوضع الرأسى مع الربت على ظهره .

- كانت الأغلبية من الأمهات يرضعن أطفالهن من أثدائهن (الرضاعة الطبيعية) ولكن بعض التغيرات طرأت على حياة بعض النساء كعملهن خارج المنزل

أو لظروف أخرى جعلت هذا البعض أو غيره يغذى أطفاله عن طريق الزجاجة (الرضاعة الصناعية). وقد أثير جدل كثير حول هذين النمطين من الرضاعة (الطبيعية مقابل الصناعية) كما شاعت أفكار غير دقيقة عن الرضاعة من ثدى الأم. وستجد فى الصناديق المرفقة بهذا الفصل بعض الأفكار حول هذا الموضوع. ويجب أن نوضح هنا أن الأمهات اللاتى لم يستطعن لسبب أو لأخر أن يرضعن أولادهن رضاعة طبيية فأن عليهن أن يحتضن الطفل أثناء إرضاعهم بحيث يكون موقف الرضاعة الصناعية أقرب ما يكون إلى موقف الرضاعة الطبيعية، حيث يشعر الطفل بعاطفة الأم وحنانها فى هذا الموقف الهام سيكولوچيا .

- فى هذه الفترة سيتعلم الطفل أن يتحكم فى عمليتى التبول والتبرز، وهما عمليتان على جانب عظيم من الأهمية من الناحية النفسية للطفل لأنها تؤثر على نظرة الكبار نحو الطفل. ففى حالة تأخره فى تعلم هاتين العادتين يخبر الطفل رد فعل غير مريح من جانب الأم مما ينعكس على فكرته عن نفسه. ويرتبط تعلم الطفل لهذه العادات بالحالة الصحية والجسمية عند الطفل فقدرة الطفل على التحكم فى التبول تعتمد على درجة سلامة جهازه البولى، وقدرته على التحكم فى عملية التبرز تعتمد على قوة عضلاته الهاصرة سفى فتحة الشرج، إضافة إلى علاقة الجهاز العصبى فى العمليتين .

- فى هذه الفترة سيتعلم الطفل أن يتحكم فى عمليتى التبول والتبرز، وهما عمليتان على جانب عظيم من الأهمية من الناحية النفسية للطفل لأنها تؤثر على نظرة الكبار نحو الطفل. ففى حالة تأخره فى تعلم هاتين العادتين يخبر الطفل رد فعل غير مريح من جانب الأم مما ينعكس على فكرته عن نفسه. ويرتبط تعلم الطفل لهذه العادات بالحالة الصحية والجسمية عند الطفل فقدرة الطفل على التحكم فى التبول تعتمد على درجة سلامة جهازه البولى، وقدرته على التحكم فى عملية التبرز تعتمد على قوة عضلاته الهاصرة سفى فتحة الشرج، إضافة إلى علاقة الجهاز العصبى فى العمليتين .

صندوق (١/٧)

ميزات الرضاعة الطبيعية بالنسبة للأم

١/ إطلاق الأوكسيتوسين Oxcytocin يساعد في التغلب على تقلصات الرحم. ويهيئ الأم للعودة إلى حالتها الطبيعية في أسرع وقت ممكن .

٢/ أن معدلات حدوث سرطان الثدي عند الأمهات اللائي أرضعن أطفالهن لمرة تزيد على ثلاث شهور أقل ما هي عند الأمهات اللائي لم يرضعن الرضاعة الطبيعية أو كانت رضاعتهن أقل من ثلاث شهور .

٣/ أن لبن ثدي الأم لا يحتاج إلى إعداد .

٤/ أن لبن ثدي الأم متاح دائما في درجة الحرارة المطلوبة والصحيحة .

٥/ لبن ثدي الأم معقم (لا يحتوي على أي بكتريا وجراثيم أخرى) .

٦/ الأم الحاضنة جاهزة للإرضاع ولا تحتاج إلى توفير اللبن من أي مكان أخر .

٧/ الرضاعة من ثدي الأم أقل تكلفة من الرضاعة من الزجاجة .

٨/ الأمهات اللائي يرضعن رضاعة طبيعية يتعرضن للأصابة بالجلطات الدموية في أرجلهن بنسبة أقل من أمهات الرضاعة الصناعية. (لأنهن لا يأخذن هرمونات بعد الولادة لمنع إدرار اللبن) .

٩/ الرضاعة الطبيعية تفرض على الأم أن تبطئ إيقاعها وأن ترتخي. أما الأمهات الأخريات فأنهن لا يشعرن بنفس الدرجة من الإرتخاء .

(Ogra, et at 1982, 269)

- ومما يزيد من دقة الموقف وتعقيده أن الأمر يتعلق بالحال الإنفعالية عند الطفل. فكم من طفل سليم البنية وقد تعلم بالفعل ضبط مثانته ثم نجده فجأة يتبول على نفسه ليلا، وأحيانا نهارا إذا ما واجه بعض المواقف الضاغطة أقوى من إمكانياته وقدراته. كل هذا يجعلنا نوصي الأباء بأن يكونوا على جانب كبير من الصبر والتروي في تعليمهم لأطفالهم هذه العادات. وبصفة عامة فأن التبكير الشديد في التعلم ضار كما أن الشدة والقسوة مع الطفل في حالة الفشل ضارة أيضا. وعلى الأم أن تعود طفلها منذ الشهر الرابع أو الخامس أن يتخ وضع الجلوس على الوعاء المخصص لقضاء الحاجة بعد عملية الرضاعة حتى ولو لم يتبول أو يتبرز حتى يتعلم أن يربط بين الرضاعة من ناحية وإفراغ مثانته وأمعائه من ناحية أخرى فيذالوقت والمكان المناسبين، على ألا تنتظر الأم أن يتقن الطفل التحكم في هاتين

العمليتين في العام الأول. وما لم يكن هناك عيوب جسمية أو عوامل نفسية فأن الطفل يتعلم التحكم فى التبول والتبرز فى غضون عامه الثانى أى فى مرحلة المهد

- يجب توفير الجو المناسب لنوم الطفل من ناحية الهدوء والإظلام. حيث أن ساعات النوم هامة جدا للطفل لسلامة صحته الجسمية وصحته العصبية. ويجب أن يجد الطفل ما يساعده على النوم الهادئ عندما يريد أن ينام .

- تحدث فى هذه المرحلة أيضا عملية الفطام. وإستبدال الطفل بالثدى أسلوب تناول الطعام كالكبار، وهى عملية هامة فى الإرتقاء النفسى لأنها تنقل الطفل نقلة إرتقائية واسعة الى الأمام وتشعره أنه أصبح شبيها بالكبار فى أحد الأنشطة أو النواحى الهامة التى تمارس يوميا مما يشعره بالتقدم النمائى الذى أحرزه. وقيمة الفطام السيكولوچية أنها - كما قلنا - خطوة فى سبيل الإستقلال عن الأم. ويرى أصحاب التحليل النفسى أن سلوك الوالدين مع الطفل إزاء موقف الفطام وموقف التحكم فى عمليتى الأخراج (التبول والتبرز) تعتبر من أهم العوامل المؤثرة فى تكوين شخصية الفرد فيما بعد. وهذا يفسر لنا الأهمية البالغة التى يعطيها التحليليون للسنوات الأولى من عمر الطفل والأهمية الحاسمة لما يحدث له فى تكوين نمط شخصية فى الكبر .

ونحذر الأمهات من التبكير أو التأخير والفجائية فى عملية الفطام. ويستحسن ألا تتم هذه العملية إلافى العام الثانى على أن تتم بالتدريج فى غضون هذا العام. ويتساوى أيضا فى أهمية وقت الفطام الأسلوب المتبع فى هذه العملية. مع مراعاة الفروق الفردية التى توجد بين الأطفال، حتي بين الأخوة. فليس من الضرورى للأم أن تفطم أبنها فى نفس السن الذى فطم فيه أخوه الأكبر. وصحة الطفل العامة يجب أن تؤخذ فى الإعتبار. ويمكن إستشارة الطبيب فى ذلك .

صندوق (٢/٧)

ميزات الرضاعة الطبيعية بالنسبة للطفل

١/ أن مادة الجلوبولين ذات المناعة Immunolobulin فى لبن الثدى تحمى الأجهزة المعدية - المعوية والتنفسية عند الوليد من بعض العدوى .

٢/ لبن ثدى الأم يحمى الطفل من الأصابة ببعض أمراض الحمى مثل جدرى الماء والنكافات والحصبة والتهاب النخاع السنجبى .

٣/ أن اللباء Colostrum (أو ما تفرزه الأم بعد إنتهاء فترة الحمل مباشرة) ولبن الثدى لهما تأثير ملين وبالتالى يكون براز الطفل طبيعيا ولينا ونادرامايعانى من إمساك .

٤/ هناك فرصة أقل لأن يتناول الرضيع جرعة أكبر مما يحتاج فى حالة الرضاعة الطبيعية لأن الأم ليست هى التى تحدد مقدار ما يتناوله الرضيع بعكس الرضاعة الصناعية التى يصاحبها أحيانا تشجيع على إنهاء الزجاجة .

٥/ أن مشكلات التغذية مثل المغص وإستجابات الحساسية تكون أقل حدوثا عند الأطفال الذين يرضعون رضاعة طبيعية .

٦/ أطفال الرضاعة الطبيعية لديهم فك أقوى من أطفال الرضاعة الصناعية، لأن الأولين يبذلون جهدا فى المص وإستخلاص اللبن من الآخرين كذلك فأن الأولين (أطفال الرضاعة الطبيعية) يرضعون بطريقة مختلفة عما يحدث لأطفال الزجاجة، فهم يجذبون اللسان إلى الخلف عندما يرضعون الثدى، بينما يرفع أطفال الزجاجة اللسان إلى الأمام عند رضاعتهم. ودفع اللسان إلى الأمام قد يشوه قوس الأسنان .

٧- أن لبن الثدى يحتوى على أكثر المواد التى يحتاجها النمو السليم للحجم من أى غذاء أخر. أن لبن البقر المعدل يقبل كبديل ولكنه يفتقد الحماية المناعية المتوافرة فى لبن الثدى. كما أن لبن الأم يحتوى على أفضل نمط للهضم من البروتين يكون مناسبا للرضيع، إضافة إلى أكثر من أنزيم يساعد على هضم البروتين .

٨/ الرضاعة الطبيعية تساعد الأم على القيام بدورها كراعية لنمو الطفل على نحو أفضل. ما دام أطفال الرضاعة الطبيعية يرضعون بشكل أفضل ويزيد وزنهم بشكل أكبر من أطفال الرضاعة الصناعية .

٩/ الرضاعة الطبيعية لا توسخ ملابس الطفل والأم والفراش مثل عبوات الرضاعة الصناعية

(Orgra, 1982, 270)

والأسلوب المناسب فى الفطام هو أن تبدأ الأم فى تعويد طفلها عند بلوغه الشهر السادس من العمر على تناول بعض الوجبات (وليس من الضرورى الوجبة كلها) المناسبة له عن طريق الملعقة. وذلك بدلا من وجبة الرضاعة. على أن تحل وجبة الملعقة بالتدريج محل وجبة الرضاعة حتى إذا ما إنتهى العام الأول أمكن للأم أن تمنع الرضاعة من الشدى عن الطفل بدون أن تسبب له الكثير من الإزعاج أو تحمله ما لا يحتمله من الألم والصراع. أما الأسلوب الذى كانت - وربما ما زالت - تلجأ إليه بعض الأمهات بوضع مادة مرة على أثدائهن عند رضاعة الطفل أو إبعاد الطفل عند إقترابه فهى أساليب غير مناسبة، حيث تتضمن صدمة أليمة للطفل لأنه يمنع من الثدى فجأة - وهو يمثل له عقابا أليما - بدون ذنب. فالثدى بالنسبة للطفل فى هذه السن رمز للغذاء والدفء والحنان والرعاية. وحدوث هذه الخبرة للطفل فى الوقت الذى لم يدرك فيه بعد مغزى مايحدث، ولا يملك المحصول اللغوى ليعبر عن تجربته وخبرته فى هذا الموقف يرسب فى أعماقه شعورا بعدم الأمن إزاء الأم والبيئة الأسرية، بل ويعمم هذا الشعور إلى الآخرين وإلى العالم بأسره .

عند رضاعة الطفل أو إبعاد الطفل عند إقترابه فهى أساليب غير مناسبة، حيث تتضمن صدمة أليمة للطفل لأنه يمنع من الثدى فجأة - وهو يمثل له عقابا أليما - بدون ذنب. فالثدى بالنسبة للطفل فى هذه السن رمز للغذاء والدفء والحنان والرعاية. وحدوث هذه الخبرة للطفل فى الوقت الذى لم يدرك فيه بعد مغزى مايحدث، ولا يملك المحصول اللغوى ليعبر عن تجربته وخبرته فى هذا الموقف يرسب فى أعماقه شعورا بعدم الأمن إزاء الأم والبيئة الأسرية، بل ويعمم هذا الشعور إلى الآخرين وإلى العالم بأسره .

٢/١ مطالب النمو المعرفى والإجتماعى وكيفية تحقيها :

- أهم مظاهر النمو الحركى فى هذه المرحلة هى تعلم الطفل مهارة المشى. والمشى كما بّينا مهارة معقدة، وهو تتويج لعدد كبير من المهارات الحركية السابقة عليها. وأى تأخير فى إتقان هذه المهارات السابقة يؤخر مشى الطفل. ومن هنا

ينبغى ألا يتعجل الآباء مشى الطفل، حيث أن الأمر يعتمد - كما فى إكتساب كل العادات - على النضج والتعلم معا. والنضج يأتى أولا. ويكون الطفل مهيئا لتعلم المشى تقريبا عند الشهر العاشر. وعلى ذلك فأن التبكير فى تعليم الطفل قد يأتى نتيجة عكسية. وعلى الأباء أن ينتظروا سن النضج حتى يبدأوا التدريب .

- تعمل معظم الحواس فى هذه المرحلة. ويجد الطفل لذة فى إستخدام حواسه، ولذا فأن الآباء عليهم أن يحيطوا الطفل بكل ما يثير حواسه للعمل. حتى يمكنه أن يدرب حواسه وهو يلعب، ومما يساعده فى ذلك الألعاب الملونة من الخشب والمطاط .

- يجب العناية بنظافة الطفل وأخذه إلى الحمام باستمرار، والتأكد من أن يديه نظيفتان لأنه يضعهما فى فمه وعلى عينيه .

- يتعلم الطفل الكلام فى هذه المرحلة. وللآباء والبيئة الأسرية دور فى تحديد السن الذى يبدأ فيه الطفل النطق، وفى زيادة محصوله اللغوى، وفى طريقة إستخدام هذا المحصول فى التعبير. فحديث الأم إلى الطفل منذ الشهر التاسع - وهو الشهر الذى يحاول فيه الطفل تقليد ما يسمع من أصوات وكلمات - يجعله أقرب إلى تعلم الكلام من الطفل الذى لا يحادثه أحد. كما أن على الأباء أن يزيدوا من ثروة الطفل اللغوية باسماعه أسماء الأشياء المحيطة به. وترديد الجمل البسيطة ذات المعنى الواضح له أمامه حتى يعرف كيف يتم بناء الجملة .

- يعرف الطفل إنفعال الغضب فى هذه السن. وما يثير غضبه غالبا هو الجوع أو البلل، وعلى الآباء ألا يعمدوا إلى إثارة غضب الطفل. وإلا يتركوه يبكى لمدة طويلة ويحسن أن يجد الطفل من يلاعبه أو يلاحظه أثناء إنشغال الأم عنه .

صندوق (٣/٧)

مفاهيم خاطئة حول الرضاعة من ثدى الأم

- الرضاعة من الثدى هى الطريقة الوحيدة لتحقق الأم القرب من الوليد .
- الرضاعة من الثدى مناعة طبيعية لحدوث حمل جديد بمنعها عملية التبويض .
- الرضاعة من الثدى تجعل الثدى متهدلا .
- الرضاعة من الثدى تؤثر سلبيا على حجم وشكل الثدى .
- السيدات ذوات الثدى الكبير هن فقط اللائى يستطعن إشباع الطفل عند الرضاعة
- السيدات اللائى يرضعن أولادهن من الثدى عليهم أن يتجنبن أطعمة معينة حتى لا يتسببن فى مشكلات معدية ومعوية للطفل .

Ogra, et, al 1982, 211

- الطفل فى عامه الثانى لا يستجيب للأوامر لأنه لا يفهم معناها ، ولذا لا يجب على الآباء أن يتشددوا معه. ويمكن التحايل على الطفل إذا أردنا أن ننهاه عن سلوك معين. والتحايل على الطفل وتقديم البديل يختلف عن الكذب الذى يلجأ إليه الكبار أحيانا ليتخلصوا من ملاحقة الطفل لهم وإلحاحه عليهم .

٢: مطالب النمو ورعايته فى مرحلة ما قبل المدرسة :

أما مطالب النمو فى مرحلة ما قبل المدرسة فتتمثل فى تعلم السلوك المرتبط بالدور الجنسى وما تتضمنه عملية التنميط الجنسى فى معرفة الفروق بين الجنسين وما تسمح به الثقافة لكل جنس وما نستحسنه منه وما نستقبحه. كما إنه فى هذه المرحلة يفترض أن ينجح الطفل فى أن يحقق درجة من الإتزان العضوى والفيزيولوچى بعد أن حقق أكثر من ٤٠٪ من أقصى نمو جسمى له. وعلى الجانب المعرفى فأن هذا وقت تكوين المفاهيم وينبغى أن يكون الطفل قادرا على تكوين المدركات والمفاهيم غير المعقدة عن كل ما يحيط به من وقائع إجتماعية أو طبيعية. وعلى الصعيد الإنفعالى والإجتماعى يفترض أن يتعلم الطفل العلاقات الإجتماعية

العاطفية التى تربط الطفل بأبويه وأخوته والأفراد الآخرين. وعلى الصعيد الخلقى يبدأ الطفل فى تعلم التفرقة بين الصواب والخطأ والخير والشر حيث يتكون لديه الأنا الأعلى أو الضمير وهو الأداة التى تقوم بهذه التفرقة .

١/٢ مطالب النمو العضوى وكيفية تحقيقها :

- العناية بصحة الطفل الجسمية والتأكد من أنه أخذ كل التحصينات ضد الأمراض المختلفة. وعدم خلع الأسنان اللبنية وتركها حتى تسقط وينمو مكانها الأسنان الأصلية حتى لا يتشوه الفم .

- مساعدة الطفل على أن يكون عادات نوم صحيحة بأن نعوده بقدر الأمكان على مواعيد معينة للنوم، وعلى الذهاب إلى الحمام وعلى تنظيف أسنانه قبل النوم، وتوفير الهدوء والتهوية الجيدة لمكان النوم. وإذا خاف الطفل من الظلام يمكن أن تترك الحجرة مضاءة. ومن يخشى بعض المخاوف يمكن أن ترقد الأم بجانبه لبعض الوقت وتضمه إلى صدرها وتطمئنه وتحكى له بعض القصص المسلية، وسوف يترك ذلك أثرا طيبا فى نفسه ويسلمه للنوم الهادئ المريح، هذا فضلا عن تجنيبه ما يثير مخاوفه مما سنشير إليه فيما بعد .

- تنظيم مواعيد تغذية الطفل ومحاولة ربطها بنظام تناول الطعام فى الأسرة. فالطفل قد قضى معظم مرحلة المهد وهو معتمدا إعتمادا كاملا فى غذائه على الأم، أما الآن وقد فطم وتحققت له درجة كبيرة من الإستقلال وإتيحت له فرص الإعتماد على النفس فى رعاية ذاته وإشباع حاجاته فأنه لابد وأن ينخرط ضمن نظام الأسرة بما فيه نظام تناول الطعام، ولكن ليس معنى ذلك أن نترك الطفل جائعا لأن موعد تناول الأسرة للطعام لم يحن بعد، وإنما المقصود أن يتعود الطفل على تناول الطعام مع الأسرة، وأن يؤخذ هذا فى الإعتبار إذا ما قدمت له الأم بعض الطعام بين الوجبات، لأن جلوس الطفل مع الأسرة عند تناول الطعام يعلمه الكثير من العادات السلوكية والشخصية الهامة، ويساعد كثيرا فى تربيته إجتماعيا .

- على الأم أن تعـود طفلهـا أن يأكل الأطعـمـة بدون ضـغط أو إلحـاح من جانبهـا، لأن الضـغط والقسر وإجبار الطفل على تناول الطعـام قد يأتى بنتيـجة عكسية ويجعله يعاف هذا الطعام. وحتى لونجحت الأم فى حمل الطفل على تناول طعام معين بالإكراه أو الضغط فأنه قد يكره هذا الصنف ويمتنع عنه عندما تتاح له أول فرصة للتخلص من ضغط الأم. وأمام حالات رفض الطفل لبعض الأطعمة فأن الأم يمكن أن تتبع إستراتيچية تعتمد على تشجيع الطفل على تناول هذا الصنف بتوضيح قيمته الغذائية وأهميته فى بناء الجسم السليم، وتذكيره بأن أفراد الأسرة يتناولونه، وتقديم هذا الصنف له وهو جائع بدون تقديم الأطعمة الأخرى التى يحبها بدون أن تظهر له تعمدها فى ذلك مع عدم تسرع الأم فى إنتظار النتيجة وعدم لجوئها الى أسلوب الإكراه. وغالبا ماتساعد هذه الإستراتيچية فى حمل الطفل على تناول الأطعمة المختلفة وتعوده تناولها بعد ذلك. وفى كل الحالات فأن الأم لاينبغى أن تعود الطفل على تناول طعام يرفضه، ولوتركته وشأنه فربما يقبل عليه من تلقاء نفسه فيما بعد .

- التأكد من سلامة حواس الطفل خاصة السمع والبصر - مع ملاحظة أن ٨٠٪ من الأطفال فى هذه المرحلة مصابون بطول النظر - فالطفل قد يعانى ضعفا فى هاتين الحاستين خاصة البصر دون أن يعرف الأباء هذا الضعف لأنه لم يقف بعد فى مواقف تكشف هذا الضعف، كما سيحدث عندما يذهب إلى المدرسة فى المرحلة التالية. ومن المهم إكتشاف أى ضعف أو قصور فى حواس الطفل فى وقت مبكر لأن هذا الإكتشاف المبكر يساعد فى تقديم العلاج فى الوقت المناسب وبعض العيوب والأمراض تستفحل ويستعصى علاجها إذا ما أكتشفت فى وقت متأخر .

- إتاحة الفرصة للطفل لينشط ويلعب ويعبر عن طاقته الجسمية والحركية بحرية. فشعور الطفل بالراحة والسعادة يرتبط بمدى ما يتاح له من حرية النشاط والحركة وفى التعبير الجسمى الحر والطليق. ولذا نجد أن أطفال هذه المرحلة يصلون إلى أقصى درجات غضبهم وسخطهم إذا ما أعيقت حريتهم فى الحركة. وإذا لم تتح

المساحة الكافية للعب فى المنازل ففى النوادى والحدائق العامة تتسع لممارسة هذا اللعب الحر. ومن مسئولية الدولة وكل مؤسسات المجتمع وقطاعاته أن تنشئ من هذه المؤسسات ما يستوعب نشاط أطفال هذه المرحلة وما بينها. مع ملاحظة أن التفوق الرياضى على كل المستويات المحلية والدولية يرتبط بإكتشاف الإستعدادات وبداية التدريب فى هذه السن. كذلك فأن رياض الأطفال ينبغى أن تهتم بكل ما يسمح للأطفال أن يمارسوا أنشطتهم الحركية من مساحات وأجهزة وأدوات. فالرياض ليست أماكن لإبقاء أطفال الأمهات العاملات وإيوائهم حتى تعود أمهاتهم بل هى مؤسسات تربوية وظيفتها رعاية نمو هؤلاء الأطفال وتنمية شخصياتهم .

٢/٢ مطالب *النمو العقلى* وكيفية تحقيقها :

- توفير المواقف التى تحفز الطفل على أن يفكر ويشحذ قدراته العقلية. ومن هذه الوسائل ألعاب الحل والتركيب والألعاب والألغاز اللفظية ومكعبات "الميكانو" فهى كلها وسائل تنمى قدرات الطفل على حل المشكلة وتنمى ثروته اللغوية وقدراته على التعبير اللفظى، كما تنمى قدراته الإبداعية. ويساعد فى هذا المجال أيضا وعلى نطاق واسع الألعاب الإلكترونية بمختلف أنواعها ومستوياتها (الأتارى Atari والسيجا Sega والكمبيوتر Computer) .

- يجب أن نشجع الطفل على طلب المعرفة بأن نجيب عن تساؤلاته بما يناسبه، وأن نضع تحت يديه بعض الكتب والقصص المصورة التى تتناول الموضوعات التى يسأل عنها، أو بعض الموضوعات الإنسانية والإجتماعية والطبيعية، وهى مطبوعات تتناول هذه الموضوعات بأسلوب يعتمد على الصور الجذابة والرسوم الملونة والتوضيحات أكثر من إعتمادها على اللغة مما يناسب طفل ما قبل المدرسة .

وسوف يسأل الطفل أسئلة حول ما يعرض عليه، أسئلة تتعلق بأسماء الأشياء والموضوعات التى يراها وخواصها ووظائفها. وعلينا أن نجيب على أسئلته بما يناسب مستواه، بل أن نشجعه على المزيد من الإستنتاج والفهم، لأن الرغبة فى

الإستطلاع والكشف توضع بذورها فى هذه المرحلة المبكرة. ومما لاشك فيه أن إجابتنا تزيد من ثروة الطفل اللغوية وتوسع مداركه وتساعده على تكوين المفاهيم المناسبة والصحيحة عما يوجد ويدور حوله. ويظهر الفرق واضحا فى المشاهدات العادية وفى نتائج البحوث - بين الأطفال الذين ينشأون فى بيوت بها هذه المثيرات الثقافية وبين الأطفال الذين ينشأون فى بيوت محرومة من هذه المثيرات في كمية المعلومات وحجم المعرفة وفى الثروة اللغوية وفى القدرة على التعبير الصحيح عن النفس وعلى فهم الظواهر الإجتماعية والطبيعية وعلى معرفة كيفية عمل الأجهزة والأدوات بناء على ما لديهم من معلومات. وهذا الفرق بالطبع فى صالح أبناء البيوت الأولى .

- ينمو خيال الطفل فى هذه السن نموا كبيرا. ويظهر هذا فى قصه أو روايته لأى حادث أو موضوع، كما يتضح فى إستمتاعه بسماع القصص الخيالى المنطلق. وبعض أطفال هذه المرحلة لا ينام إلا إذا سمع بعضا من هذه القصص. وهم جميعا مغرمون بما تحكيه الجدات والمسنين فى العائلة، حيث أن هؤلاء الأخرين لديهم الوقت والأسلوب الهادى المتزن المشبع بالخيال الحالم، والذى يشيع فيه الحنان مما يسلب لب الطفل. وقص هذه القصص على الأطفال له قيمة نفسية وتربوية. فعلاوة على ترحيب الطفل بهذه القصص وإستمتاعه بها فأنها تنمى خياله. ولكن ينبغى ألا نبالغ كثيرا فى سرد هذه القصص حتى لا نبعد الطفل عن أرض الواقع، وعليه أن يعرف أن بعض الأحداث الواردة فى القصص هى خيال ولا تحدث فى الواقع. ويساعد على تحديد هذه المفاهيم مناقشات الكبار للطفل وإجاباتهم على أسئلته، حيث ينبغى أن يكون للقصة مغزى إجتماعى أو خلقى ولا تكون للإستمتاع فقط، كما ينبغى ألا تحوى قيما هابطة أو معان مسفة .

- ذكرنا أن الطفل فى هذه المرحلة خاصة فى نصفها الأول لا يدرك تسلسل وحدات الزمن، ولا يعيش إلا واقعة الحاضر، وبالتالى لا يفهم معنى التأجيل والإنتظار. ولذلك على الأباء أن يتعاملوا معه على هذا الأساس، فلا يغضبوا منه إذا رأوه لا يفهم وعدا قطعوه له، كما يجب ألا يعطوه وعدا طويل الأمد حتى لا يرهقوه بالإنتظار الممل الخانق .

- ينبغى ألا يندفع الآباء وراء طموحهم ورغباتهم فى تفوق زبنائهم دراسيا إلى الإسراع بتعليمهم القراءة والكتابة، مما يظهر فى لهفة الكثير من أولياء الأمور فى إلحاق أطفالهم بالمدرسة الإبتدائية قبل سن السادسة لأنه قد يكون فى ذلك لبعض الأبناء متوسط القدرات والإمكانيات إرهاق عقلى وعصبى وإنفعالى، إذا ما كلفوا بأعمال لا تتناسب مع إمكانيتهم وقدراتهم. وعادة ما توضع مناهج الصف الأول بالمدرسة الإبتدائية لأطفال فى سن السادسة. وما لم يكن للطفل سابق لسنه، أو أن عمره العقلى يسبق عمره الزمنى، وما لم يكن نموه فى الجوانب الإنفعالية والدافعية مرتفعة فقد يواجه مواقف أعلى من مستوى نموه ويتعرض لضغوط كان يمكن تجنبها. ومما لاشك فيه أن الوالد الواعى لا يقبل بوضع أبنه أو أبنته فى مواقف تشق عليه وتعلو على مستواه .

- يجب أن نعمل على زيادة ثروة الطفل اللغوية وأن نساعده على حسن إستخدامه للتراكيب اللغوية الصحيحة، وذلك بأن نتحدث إليه وأن نصيغ تعليقاتنا له فى جمل واضحة وليس على شكل أوامر مقتضبة. وأن نقلل ما نطلبه منه وأن نشجعه على أن يعبر عن نفسه وعما يطلبه بجمل كاملة واضحة المعنى والدلالة، وأن نحيطه بالمثيرات التى تكفل له إكتشاف أكبر قدر ممكن من المفردات وكيفية إستخدامها فى جمل "مفيدة" .

٣/٢ مطالب *النمو* الإجتماعى وكيفية تحقيقها :

- ينطلق طفل ما قبل المدرسة إنطلاقا حرا فى الحديث والحركة، وينشط فى كل الإتجاهات، وكثيرا ما يأتى ما لا يرضى الوالدان مثل أن يفسد نظام المنزل أو يغير ترتيب الأثاث أو يحطم بعض الأشياء الثمينة أو أن يعبث ببعض الأدوات والأجهزة بحيث يفسدها أو يضر بنفسه أو يأتى بحركات أو ألفاظ لا تلق موافقة الوالدين. وقد ينصحه الوالدان أو يحذرانه أو يضربانه .

أذن فالعقاب البدنى أو الضرب واقع ويمارسه الآباء بالفعل مهما بلغوا من الصبر والحكمة. ويكاد لايوجد شخص إلا وقدخبر العقاب البدنى من والديه أحدهما

أو كلاهما وهو صغير ولو مرة واحدة. ويشيع بين الناس - بفعل الثقافة السيكولوجية العامة - أن العقاب البدنى ضار بالصحة النفسية للطفل ويفسد علاقة الطفل بوالديه، وهى علاقة هامة وأساس نمو شخصيته على النحو الصحيح. وهو كلام لا يخلو من الصحة ويختلط فيه الصحيح بغير الصحيح. ويريد الآباء أن يعرفوا ما الصواب وما الخطأ فى عملية العقاب البدنى ؟ هل هذا العقاب ضرورى؟ وإلى حد مدى؟ هل هو ضار؟ ومتى؟ وإلى أى مدى؟ وإذا كان مسموحا به فالى أى حد؟ وكيف يستخدم الإستخدام الصحيح ؟ كل هذه الأسئلة وغيرها يمكن أن نناقشها فى الفقرات التالية .

الخطأ الذى يقع فيه كثير من الآباء وبعض المعلمين هو أنهم يبادرون الطفل بالعقاب البدنى عندما يخطئ أو عندما يخالف أوامرهم. وكأن العقاب الدبنى هنا رد فعل على الفعل غير المقبول الذى قام به الطفل. ولكن الصحيح أن العقاب البدنى حلقة من سلسة طويلة من الأفعال - وليس ردود الأفعال - التى ينبغى أن يواجه بها الآباء والمعلمين أفعال الطفل الخاطئة. أى أن العقاب البدنى هنا أسلوب قائم فى التربية، ولكنه ينبغى أن يوضع فى وضعه الصحيح. ووضعه الصحيح إنه حلقة، بل إنه أخر الحلقات فى السلسة التى يواجه بها الآباء أخطاء الطفل

والأصل أن يعرف الطفل الصواب والخطأ من الأفعال منذ البداية. وأن يعرف لم يحسب هذا الفعل خاطئا ولم يعد هذا الفعل صحيحا وإذا ما أخطأ الطفل فعلى الآباء أن يتبعوا معه أولا أسلوب النصح والتوجيه وبيان أوجه الضرر فيما فعل ووجه الصواب فى الموقف. وإذا ما حدث أن كرر الطفل نفس الفعل الخاطئ فعلى الآباء فى هذه الحال أن يتبعوا مع الطفل أسلوب التحذير والإنذار وأن تتسم نبرة الآباء بالحزم والجدية. وأن يسمعوا له إذا كان لديه ما يقوله، وعليهم أن يبلغوا الطفل رسالة واضحة بأنه سيعاقب إذا تكرر منه الخطأ مرة أخرى. هذا مع حرص الآباء على إزالة أى أسباب أو عوامل يمكن أن تكون وراء تكرار الخطأ. وفى معظم الحالات إذا ما أتبع هذه الخطوات فأن الطفل سيقلع عن إتيان السلوك الخاطئ، أو أن الآباء سيعرفون الدافع إلى هذا السلوك ويعملون على مواجهته. أما إذا إستمر

الطفل فى إتيان السلوك الخاطئ بعد ذلك فليس أمام الآباء إلا العقاب بدنيا حتى يعرف الطفل أن الأمر جد وما هو بالهزل وأن هذا السلوك غير مسموح به .

أذن فالعقاب البدنى حلقة أخيرة فى سلسلة المواجهة مع الطفل الخاطئ. والمفروض أن ينتهى به الآباء، لا أن يبدأوا به، لأن الآباء إذا ما إبتدأوا بالعقاب البدنى فالى ماذا ينتهون؟ ويدهش الآباء الذين يبدأون بعقاب الطفل بدنيا ويعبرون عن حيرتهم عندما يجدون أن الطفل يكرر نفس الفعل الذى عوقب عليه ويسقط فى يدهم ويحاولون بعد ذلك أساليب أقل حدة من العقاب بما فيه إسترضائه باعتباره طفلا عنيدا «ولا ينفع معه الشدة» ويكتشف الطفل فيهم هذه الدهشة والحيرة ويمارس عليهم قدرته على الفعل والتأثير ليأتى ما يريد من أعمال وسلوكيات، وذلك لأن هؤلاء الآباء أستخدموا سلسلة المواجهة على نحو معكوس .

أما إذا إستمر الطفل فى إتيان السلوك الخاطئ بعد العقاب البدنى فأن الأمر يحتاج إلى دراسة وتأمل فى الأسباب التى تدعو الطفل إلى تجاوز النصح والتوجيه والتحذير والإنذار وكذلك العقاب البدنى، هذا مع العلم بأن عناد الآباء أيضا وتكرارهم عقاب الطفل بدون محاولة بحث سبب إصرار الطفل على الخطأ يكون له نتائج سيئة، ويكون هو التصرف من جانب الآباء الذى يضر بصحة الطفل النفسية ويفسد العلاقة بين الطفل ووالديه. ونحذر هنا أيضا من التضارب الذى يمكن أن يحدث بين الوالد والوالدة فى هذا الشأن بل ينبغى أن يتفقا على أمر واحد حتى لا يجد الطفل منفذا يهرب منه علاوة على أن هذا التناقض بين الوالدين يحدث أضراره، وليس له فائدة فى توجيه الطفل وتعويده العادات الصحيحة .

هذا هو موقع العقاب البدنى فى تربية الطفل. وإذا ما قرر الوالدان عقاب الطفل بدنيا حسب ما ذكرناه فأن هناك شروطا تجعل منه وسيلة إيجابية فى التربية وفى الحفاظ على علاقة الطفل بوالدية وعلى صحته النفسية بصفة عامة منها ما يأتى :

- أن يكون العقاب بسيطا، خاصة إذا كان يوقع للمرة الأولى على الخطأ. والمفروض - كما هو فى القانرن التشريعى - أن تكون العقوبة متدرجة ومتناسبة مع حجم الخطأ. وليس من المعقول أن يوقع الآباء عقوبة واحدة مخففة أو مشددة على كل الأفعال المخالفة. فالعدل يقتضى تدرج العقوبة مع حجم الخطأ. وقد أثبتت البحوث أن العقاب إذا كان القصد منه الإصلاح التقويم وليس الإنتقام وإيقاع الأذى يكون له مردوده التربوى. فاذا صدر العقاب الإصلاحى من الأب الحنون والمتفهم للطفل عادة ما يستجيب له الطفل، ولا يؤثر سلبا على علاقة الطفل بوالده، بل يفهمه الطفل على أنه رغبة من الوالد المحب له فى تعديل سلوكه .

- يجب أن يعرف الطفل لماذا يعاقب قبل أن يتعرض للعقاب. لأن عقاب الطفل بدون معرفته للسبب - وهو ما يفعله الآباء أحيانا فى حالة الإنفعال أو فى حالة تراكم أخطاء بلا حساب لفترة من الزمن - يؤدى بالطفل إلى إدراك سلوك الوالد أو الوالدة على أنه ظلم وإضطهاد من جانبهما. وقد يعتقد أنه ضحية قسوة والديه، وقد يكبر معه هذا الشعور الزائف بأنه ضحية لظلم والديه ويخلق كثيرا من المضاعفات النفسية والإجتماعية .

- ألايتخذ الآباء من العقاب الذى وقع وسيلة للتشهير به فيما بعد. فبعض الآباء يلجأ إلى هذه الوسيلة لضبط سلوك الطفل حينما يذكرونه بالعقاب الذى سبق أن تعرض له. وقد يعتقدون أن التذكير بالعقاب السابق والتهديد بعقاب لاحق مثله وسيلة بسيطة وسهلة فى ضبط سلوك الطفل، ولكنها نوع من الإذلال للطفل خاصة إذا حدثت أمام الأخرين ممن لا يعيشون مع الطفل، بل أن بعض الآباء خاصة الأمهات يحكون لضيوفهم قصص وملابسات عقاب الطفل كمادة للحديث مع ما فى هذا من إنتهاك لخصوصية الطفل وهويته التى يجاهد لبنائها وسط أسرته وأقرانه .

- يجب ألا يؤجل العقاب إذا تقرر. بمعنى أن أتى الطفل عملا رأى الوالدان أنه يستوجب العقاب. وأعلناه بذلك فيجب أن يعاقب مباشرة. لأن تأجيل العقاب مع علم الطفل به سيجعله فى حالة ترقب وقلق وإنتظار ومتوتر حتى يتم عقابه «ويصفى حسابه مع والديه». وتلجأ كثير من الأمهات - فى غيبة الوالد فى العمل - إلى إعلان للطفل أنها ستخبر والده بالخطأ الذى أرتكبه كى يعاقبه، مما يشيع فى نفسه التوتر والإضطراب .

- يجب ألا يعاقب الطفل على سلوك فى أحدى المرات ثم نتجاهل نفس السلوك فى مرة أخرى أو نسكت عنه أو نعلق عليه تعليقا من شأنه أن يشجع الطفل على إتيانه، وأن يفهم الطفل من التعليق أن العمل مثير للأعجاب والدهشة. لأن هنا التناقض فى الإستجابة الوالدية سيمنع الطفل من أن يتعلم السلوك والعادات والأساليب الصحيحة. حيث أن الطفل يربط - كما نعرف - بين السلوك والنتيجة التى تحدث بعده فاذا كانت إستحساننا مال إلى تكرار السلوك وإذا كان إستهجانا مال الطفل إلى عدم تكرار السلوك. فماذا يتعلم الطفل إذا أتى سلوكا عوقب عليه فى أحدى المرات ثم سكتوا عنه فى المرات التالية، فلم تصل للطفل رسالة واضحة بشأن السلوك ومشروعيته مما يحدث إضطرابا فى عملية التنشئة الإجتماعية .

- إذا كنا نحذر من العقاب البدنى ونضعه فى إطار معين ونضع شروطا لتوقيعه فليس معنى ذلك لجوء الآباء إلى أسلوب العقاب النفسى وهو المتمثل فى أساليب اللوم والتقريع والتأنيب وإجراء المقارنات التى تكون فى غير صالح الطفل وهى أساليب تلجأ إليها الأمهات أكثر مما يلجأ إليها الآباء (الذين ربما يتجهون إلى العقاب البدنى). والأساليب السابقة إذا تكررت من شأنها أن تخلق للطفل إحساسا بالدونية، حيث ينمى مفهوما سالبا عن نفسه يتضمن أنه أقل من الأخرين ويشوب سلوكه شعور عميق بالذنب وبعدم الجدارة أو الإستحقاق. ويلجأ بعض الآباء إلى المقارنة بين الطفل وغيره من المتفوقن أو الملتزمين كوسيلة لدفع الطفل وتشجيعه

ولكن هذا أسلوب لا يأتى بنتيجة لأنه قد يجعله يشعر بمشاعر سلبية إزاء الأطفال الأخرين ولا يدفعه إلى السلوك الطيب. والأفضل أن نقارن بين الطفل ونفسه، وأن نشجعه كلما أحرز بعض التقدم .

- تحدث فى هذه المرحلة عملية التنميط الجنسى وهى تعليم الطفل الأساليب التى من شأنها أن تجعل الطفل ينخرط فى جنسه، ويسلك كما يسلك أفراد هذا الجنس. وهى عملية نفسية وإجتماعية على جانب كبير من الأهمية. ويجب أن يساعد الآباء على أن تتم هذه العملية بصورة طبيعية، لأن تميع الحدود بين عالم الذكورة وعالم الأنوثة يجعل الطفل يخلط فى سلوكه، مما قد يوقعه فى الكثير من المآزق، ويعرضه لمواقف محرجة ومربكة ومؤلمة. ونجد بعض الأمهات خاصة فى الريف وفى الأحياء الشعبية بالمدن ينكرن جنس الطفل. فتقول الأم عن أبنها الذكر أنه أنثى وتعطيه أسما أنثويا وتلبسه ملابس البنات خوفا عليه من الحسد. وتخطئ كذلك بعض الأمهات أيضا عندما تعامل أبنها الذكر على أنه أنثى لأنها كانت تريد أن تنجب طفلة جميلة وليس ذكرا أو العكس. ويمكن أن نتصور ما يواجه الطفل الذكر عندما يلعب أويسلك كما تسلك البنات أو العكس من تعليقات وردود أصدقائه وزملائه .

- تحدث فى هذه المرحلة أيضا عملية التوحد. وكما بينا يتوحد الطفل فى نهاية الفترة الأوديبية بالولد من نفس الجنس. والتوحد هنا يتضمن أمتصاص وتقمص شخصية النموذج وتقليده شعوريا أحيانا ولا شعوريا فى معظم الحالات. هذا يعنى أن يكون الوالد والوالدة نماذج طيبة فى السلوك وقدوة حسنة فى التصرف

- تتكون فى هذه المرحلة كذلك الأنا الأعلى أو الضمير، وهى السلطة التى تمنع الفرد من عمل مالا يتفق مع القيم الإجتماعية. وقد أظهرت البحوث أن الطفل الذى ينشأ فى منزل يسوده الإهمال والتجاهل للطفل يتأخر لديه نمو الأنا الأعلى ويضطرب، بعكس الطفل الذى ينشأ فى منزل يهتم فيه الوالدان بتعليم الطفل

الصواب والخطأ، ويشجعونه على السلوك الصحيح. ولا يخفى علينا أن الفرد ذو الأنا الأعلى المكتمل يستطيع أن يقاوم إغراءات الحياة، ويلتزم جادة الصواب بعكس الفرد ذو الأنا الأعلى الواهن الذى ينجرف سريعا فى الطريق المنحرف فى سبيل تحقيق رغباته ونزواته .

– يظهر الطفل فى هذه السن نوع من الفضول وحب الإستطلاع الجنسى، وهو من مظاهر إنفتاحه على العالم المحيط به وملاحظته للفروق التشريحية بينه وبين أفراد الجنس الآخر. ولذا يجب على الآباء ألا يقابلوا هذا السلوك من جانب الطفل بالشدة حيث أن دوافع الطفل لهذا العمل ودلالته تختلف عن دلالته لدينا نحن الكبار. كما يجب عليهم ألا يتركوا الأطفال من الجنسين بمفردهم لفترات طويلة وأن ينهوهم عن خلع ملابسهم الداخلية .

٣ : مطالب النمو ورعايته فى مرحلة المدرسة :

مطالب النمو فى مرحلة المدرسة الإبتدائية (٦ سنوات – ١٢ سنة) عديدة وتشمل جوانب النمو كلها حيث يحقق قدرا غير قليل فى كل منها ويقطع شوطا لا بأس فى سبيل تكوين الملامح الأساسية لشخصيته التى يكتمل بناؤها الأول فى المرحلة التالية وهى مرحلة المراهقة .

ففى الجانب الجسمى يفترض فى الطفل أن يتعلم المهارات الحركية الضرورية لمزاولة الألعاب المختلفة. وفى الجانب المعرفى عليه تعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب وتكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة اليومية. وفى الجوانب الإجتماعية والخلقية على الطفل أن يكون إتجاها عاما نحو نفسه، وأن يتعلم كيف يصاحب أقرانه وأن يتعلم دوره الجنسى والأساليب السلوكية المناسبة له، وأن يكون الضمير والقيم الخلقية والمعايير السلوكية، وعليه أيضا أن يكون الإتجاهات النفسية المتصلة بالتجمعات البشرية المختلفة والمنظمات الإجتماعية .

١/٣ مطالب النمو العضوى (الجسمى والحسى حركى) ورعايته :

- يجب أن يتاح للطفل فرصة التعبير عن نشاطه الجسمى، خاصة البنون الذين يجدون لذة كبيرة فى ممارسة الألعاب ذات التعبير العضلى العنيف، ويشعرون بالضيق الشديد إذا ما أعيقت حريتهم فى الحركة. فالطفل فى هذه السن طفل متحرك يتعلم وهو يلعب. ولذلك يجب توفير المكان والوقت المناسبين للأطفال لكى يعبروا عن طاقتهم الجسمية والبدنية ،والأطفال الذين لا يبدون تحمسا ولا مشاركة فى اللعب هم أطفال يعانون تعثرا فى النمو ويستحقون المساعدة. وبالنسبة للبنات فلهن أيضا ألعابهن إضافة إلى رغبتهن فى أداء الأعمال الدقيقة كأشغال الأبرة والتريكو، ويجب أن تتاح الفرصة لهن أيضا لأداء هذه الأعمال. ومناهج المدرسة الإبتدائية تحوى دروسا فى التربية الرياضية للتلاميذ من كلا الجنسين كما تحوى دروسا فى التربية الزراعية للبنين ودروسا في التدبير المنزلى للبنات. ويجب الإهتمام بهذه الدروس لأنها تعمل على تنمية أمكانيات الأطفال الجسمية والعقلية

- حاسة اللمس والحاسة العضلية تصلان إلى قمة النضج فى هذه المرحلة. ولذلك يجب أن تكون الوسائل التعليمية فى المدرسة الإبتدائية مجسمة بقدر الإمكان حيث يستطيع الطفل أن يلمس هذه الوسائل بجانب رؤيتها فذلك يعطيه فكرة أقرب إلى الدقة والواقع. فالخريطة المجسمة أفضل من الخريطة المسطحة، ونموذج القلب أو العين الذى يمكن أن يفكه الطفل ويتعرف على ما بداخله أفضل من الرسومات المسطحة مهما بلغ إتقانها، حيث أن البعد الثالث يتحقق فى الوسائل المجسمة، وكلما أستغلت الوسيلة حواسا أكثر زادت قيمتها التربوية .

- يتغير بصر الطفل عند سن السابعة بصورة واضحة. ويجب أن يكون الآباء والمعلمين على علم كامل بهذه الناحية، حيث أن عدد كبيرا من الأطفال قبل السابعة يعانون من طول النظر. والذى يزول بعد ذلك تلقائيا. وهذا يدعو الآباء والمدرسة معا إلى الكشف سنويا على قوة إبصار الطفل الذى يلبس نظارات قبل هذه المرحلة، حيث أن البصر يتغير تكوينيا وداخليا فى بداية هذه المرحلة (سن السابعة)، ولذلك يجب التأكد من ملازمة النظارة .

- نؤكد مرة ثانية على حال الطفل الأعسر، من إنه لا يجب أن يضغط الآباء عليه لإستخدام يده اليمنى، وهذا التحذير يقدم أيضا إلى المعلمين لأن هذا الإستخدام لليد اليسرى خارج إرداة الطفل. وغالبا ما يتعذر أحداث تغيير فى هذه الناحية، ولن يفلح الآباء والمعلمون إلا فى بث الخوف والإضطراب فى نفس الطفل ودفعه إلى المزيد من سوء التوافق .

٢/٣ ***النمو العقلى واللغوى*** **ورعايته :**

- يحدث تمايز كبير فى القدرات العقلية في هذه المرحلة. ويجب أن تتيح الفرص العقلية لتنمية هذه القدرات ومراعاتها أثناء التدريس والتعليم. فبالنسبة للإنتباه يجب على المعلم ألا يشتت إنتباه الطفل بتقديم أكثر من مثير له فى وقت واحد، بل يجب أن يساعده وأن يدربه على التركيز. ويجب على المعلم أيضا أن ينوع فى تدريسه فمن شرح لأحدى الفقرات إلى مناقشة التلاميذ، إلى إستخدام السبورة أو أى وسيلة تعليمية إلى مناقشة بين التلاميذ أنفسهم وهكذا لا يستمر نشاط معين على وتيرة واحدة فترة طويلة. ويستطيع المعلم بذلك أن يحتفظ بانتباه التلاميذ معه طوال الدرس .

- تنمو قدرة التذكر نموا هائلا فى هذه المرحلة حتى كان المربين يعتبرونها من الفترات المزدهرة للذاكرة. حيث يتسطيع الطفل أن يحفظ ويتذكر أشياء لا يفهمها فى بداية المرحلة. ولكن ينبغى ألا ينخدع المعلم بحفظ التلميذ للمادة الدراسية بل يجب أن يتأكد من فهمه لها. لأن حفظ المادة بدون فهم ليس له قيمة تربوية أو مربية. وعلى أية فأن عامل الفهم يدخل كعامل مساعد على الحفظ فى النصف الثانى فى هذه المرحلة .

- تنمو القدرة على التخيل أيضا ويمكن أن نتخذ من هذه الإمكانية نقطة إنطلاق لتنمية قدرات الإبداع لدى الطفل. ولذا ينبغى أن تصمم المدرسة أو تتيح من المواقف بما يسمح لقدرات الطفل بالتعبير الحر بلا قيود وفى مختلف المجالات الفنية والتعبيرية والتشكيلية مع تعليمه الأسس الصحيحة فى التعبير حتى نساعد على

تنمية هذه القدرات لديه وحتى يمكن إكتشاف الأطفال ذوى القدرات الإبتكارية فى وقت مبكر، فاذا وجدنا عناصر من هذه الفئة يجب أن تحاط بل مايضمن تفوقها وإمتيازها .

- يجب تدريب الطفل فى هذه المرحلة، خاصة فى العامين الأخرين (الصفين الخامس والسادس) على التفكير بمعنى إكتشاف العلاقات بين الأشياء. وذلك بعرض قضايا تحوى علاقات بسيطة يمكن للطفل إكتشافها. كما يجب تدريب التلاميذ على ممارسة ألوان التفكير الأخرى. فيمكن إستغلال دروس العلوم فى توضيح المنهج الإستقرائى للتلاميذ، ويمكن تدريبهم على ممارسته فى المعمل. كذلك يمكن الإستفادة من منهج المواد الإجتماعية فى شرح المنهج الإستدلالى فى التفكير. ومن الأهداف التربوية المنشودة أيضا تنمية قدرات النقد وإكتشاف المتناقضات والمغالطات وعدم قبول الأقوال المنطوقة أو المذاعة أو المقروءة بدون تمحيص (التفكير النقدى) .

- يجب تدريب التلاميذ على إجادة القراءة الصامتة، وعلى سرعة الفهم من خلالها، حيث أن هذا النوع من القراءة هو المستخدم فى الحياة اليومية. ويشجع التلميذ بأن نوفر له مجموعة من القصص والكتب العلمية والإجتماعية الشيقة لتدفعه الى القراءة والتحصيل الذاتى .

٣/٣ مطالب النمو الإجتماعى ورعايته :

- تظهر بدايات الميول العقلية والمهنية فى نهاية هذه المرحلة. وهذا يدعو المدرسة والآباء الى معرفة ميول الطفل، ومع وجود الإختبارات التى يمكن أن تكشف عن هذه البديات فأن إتاحة الفرص المتنوعة لممارسة النشاط وسيلة واقعية لإكتشاف هذه الميول. وعلى المدرسة أن تشجع كل طفل على ممارسة الأنشطة التى يتفوق فيها أو يرغب فى ممارستها وأن تسجل فى بطاقة التلميذ ملاحظات حول الأنشطة التى يفضلها حتى يمكن أن تستفيد المدرسة الإعدادية من ذلك .

- يجب أن يجد كل طفل معاملة منزلية متوازنة حتى ينمو «الأنا» لديه قويا، ويستطيع أن يقوم بوظائفه على نحو طيب. ومما لاشك فيه أن أى تطرف أو مغالاه أو أخطاء فى أسلوب التربية يخلق عند الطفل «أنا» ضعيفا يعجز عن القيام بوظائفه ومسئولياته .

- يفهم الطفل الدين فى هذه المرحلة فهما أقرب الى الشكلية. ويمارس الشعائر بحكم المسايرة والإمتثال. ولكننا ينبغى أن نستغل ممارسة الشعائر ورغبة الطفل فى فهم المسائل الدينية فى أن نشرح له المفاهيم الدينية الأساسية وفى شرح الحكمة وراء فرض الفروض كذلك فأننا يمكن أن نستغل حب الطفل فى هذه السن للقصص وندرس له قصص الأنبياء والرسل. ونستخلص من حياتهم وسيرهم المعانى الخلقية المطلوبة وإتخاذهم كقدوة حسنة ومثل أعلى يحتذى بهم. وهذا هو السبيل الى تعميق الوازع الدينى فى نفوس التلاميذ .

خامسا : مشكلات نمو الأطفال وكيفية مواجهتها :

كل الأطفال تقريبا يصدر عنهم فى بعض الأوقات سلوك لايطابق المعايير السوية، أو سلوك لايوافق عليه الوالدان أو المعلمين، وهو السلوك الذى يمكن أن نسميه سلوكا مشكلا. ومع ذلك فأننا لانصف كل الأطفال بأنهم مشكلين، ذلك لأننا لانعد الطفل «مشكلا» أو طفلا ذو مشاكل تحتاج الرعاية الخاصة والمواجهة إلا إذا بلغت حدة المشاكل ودرجة تكرار السلوك المشكل مستوى يعوق آداء الطفل لوظائفه على النحو المقبول، وتؤدى به الى درجة ملحوظة من سوء التوافق مع نفسه ومع الآخرين .

ولن نتحدث عن مشكلات معينة لأننا تحدثنا عن معظمها تقريبا عند معالجتنا للتغيرات النمائية طوال مرحلة الطفولة، خاصة وأن هذه المعالجة تمت فى إطار النظريات الكبرى فى مجال علم النفس، ولم تعالج كتغيرات مفصلة ومنبتة

الصلة عن دلالاتها الإرتقائية، وإنما سنشير الى بعض تصنيفات هذه المشكلات ثم نعرض لبعض الإعتبارات العامة التى يجب أن تراعى عند مواجهة هذه المشكلات .

١- تصنيف المشكلات :

الأساليب السلوكية التى تصدر عن الطفل وتعد أساليب مشكلة متعددة ومتنوعة وغالبا ماتظهر على شكل مجموعات وكأنها «زملات» أعراض مرضية، ولهذا يعمد الباحثون الى تقسيم أو تصنيف هذه المشكلات فى مجموعات. ومن هذه التصنيفات التصنيف الذى يقسم المشكلات الى أربع مجموعات هى :

المجموعة الأولى : وتتألف من السلوك العدوانى من قبيل كثرة الشجار - التقلبات المزاجية - السلبية - العناد - القابلية الشديدة للتهيج - الإنفجارات الإنفعالية - الغيرة - شدة الميل الى المنافسة .

المجموعة الثانية : وتشمل الإنطواء - الخضوع - الخجل - غلبة النعاس على الفرد - التحفظ المفرط - قلة النشاط على المستوى العادى .

المجموعة الثالثة : وفيها نجد الإستمناء - الإهتمام الجنسى غير العادى - التهتهة .

المجموعة الرابعة : وتتضمن التبول اللاإرادى الليلى أو النهارى .

ومشكلات النمو عند الأطفال متعددة أيضا إذا نظرنا لها من زاوية الأسباب أو العوامل الكامنة وراءها. وتظهر هذه المشكلات كدلالة على إختلال النمو وخروجه على الخط الطبيعى أو السوى. ويعتمد العلماء فى تصنيف مشكلات الأطفال أما على الأسباب المؤدية لهذه المشكلات أو على الأعراض نفسها كما تتبدى فى سلوك الطفل. ولكل تصنيف عيوبه ومزاياه. وهناك من التصنيفات مايحاول أن يدخل فى إعتباره الأسباب والأعراض معا. مثل التصنيف الذى يقسم المشكلات الى الفئات الثلاث الآتية :

الفئة الأولى : المشكلات التى تشمل الجوانب الإنفعالية وهى المشكلات التى تلعب المعاملة الوالدية والظروف البيئية فيها دورا واضحا، ومنها

مشكلات : العناد - الغيرة - المخاوف - الكذب - السرقة - البوال - إضطراب الكلام .

الفئة الثانية : المشكلات التى تشمل الجوانب الجسمية والحسية وهى مشكلات لاتلعب المعاملة الوالدية والظروف البيئية إلا دورا طفيفا فى بعضها فقط. ومن هذه المشكلات : ضعف الحواس (الإبصار والسمع) - الشلل - الكساح - الكوريا - الأفزيا - الصرع .

الفئة الثالثة : المشكلات التى تشمل الجوانب العقلية والذهنية. وتنحصر فى فئات الضعف العقلى. وهى مشكلات ولادية لاتدخل فيها العوامل البيئية إلا الحالات التى تحدث فيها إصابات قد تؤثر على الوظائف العقلية، وفئات الضعف العقلى هى :

- المورونون : وتترامح نسبة ذكائهم بين ٦٥-٤٥ وتبلغ نسبة وجودهم فى المجتمع حوالى ٣,١٪ .
- البلهاء : وتتراوح نسبة ذكائم بين ٤٥-٢٥ وتبلغ نسبة وجودهم فى المجتمع حوالى ٦,٪ .
- المعتوهون : وتتراوح نسبة ذكائم بين ٢٥-صفر وتبلغ نسبة وجودهم فى المجتمع حوالى ١,٪ .

وهناك بعض التصنيفات التى حاولت أن تكون شاملة لأسباب والأعراض والمضمون الذى تعكسه المشكلة ومن هذه التصنيفات التصنيف الذى يقسم المشكلات الى خمس أقسام وهى :

القسم الأول : السلوك غير الناضج :

ويشمل النشاط الزائد - ضعف الإنتباه والتشتت - أحلام اليقظة - الفوضوية وعدم الترتيب - الأنانية والتمركز حول الذات - الإعتمادية الزائدة

القسم الثانى : السلوك المرتبط بعدم الشعور بالأمن :

ويشمل القلق - الخوف - تدنى إعتبار الذات - الإكتئاب وإيذاء الذات - الحساسية الزائدة للنقد - الخجل - الكمال الزائد .

القسم الثالث : إضطراب العادات :

ويشمل مص الإبهام - قضم الأظافر - التبول اللاإرادى - التبرز اللاإرادى - إضطرابات النوم - مشكلات الأكل - التعلثم - اللزمات .

القسم الرابع : مشكلات العلاقة مع الرفاق :

وتشمل العدوانية - تنافس الأشقاء - الصحبة السيئة - العزلة الإجتماعية

القسم الخامس : السلوكيات الإجتماعية :

وتشمل العصيان - نوبات الغضب - عدم الأمانة (السرقة) - الكذب - الغش - الكلام البذئ - التخريب - الهرب من البيت - الهرب من المدرسة

٢- إعتبارات عامة تراعى عند علاج مشكلات نمو الأطفال :

١- «الوقاية خير من العلاج» مبدأ يسود ميدان الصحة النفسية كما يسود ميدان الصحة الجسمية. بل أنه ربما يكون أكثر صحة فى الميدان النفسى، لأن الآثار السيئة التى تظهر فى سلوك الأطفال من جراء أخطاء التربية أو الجو الأسرى السئ ليس من السهل محوها. والعلاج النفسى يستغرق حتى لأبسط المشكلات شهورا. ومن هنا فأن معرفة الشروط السليمة للنمو الطبيعى وحاولة تحقيقها بقدر الإمكان أجدى بكثير من أى علاج مهما بلغت كفاءته .

٢- فى ميدان المشكلات السلوكية والنفسية كل طفل حالة خاصة قائمة بذاتها، وهو مايختلف الى حد ما مع مايسود فى الممارسة الفعلية فى ميدان الطب الجسمى حيث يمكن وصف علاج واحد لأكثر من مريض بالكبد أو القلب، وإن إختلفت الجرعة حسب سن المريض ووزنه ودرجة إزمان المرض. ولكن فى الميدان النفسى فأن كل طفل حالة خاصة قائمة بذاتها كما

قلنا. ولايمكن تحديد أسلوب أو أساليب علاجية واحدة لكل من يعانون أعراض نفسية واحدة. ولابد من تناول ظروف الطفل الخاصة ومعالجة العوامل الكامنة وراء المرض فى محاولة لإزالة العقبات التى تعترض طريق تيار النمو الصحيح. ولابد من دراسة ظروف الطفل البيئية الأسرية والبينية الإجتماعية ونوع علاقاته مع المحيطين به، ثم تحدد طبيعة العوامل المسهمة فى نمو المشكلة ثم يحدد العلاج بناء على هذا الأساس. ولذا فلايوجد علاج واحد لحالتين ولو متشابهين فى الأعراض .

٣- يرتبط بالنقطة السابقة نقطة أخرى هامة، وهى أن التشابة فى الأعراض لايعنى التشابه فى الأسباب والعوامل المؤدية لهذه الأعراض. فقد تكون هناك مجموعة من الأطفال يسرقون أو يكذبون ولكن كل منهم يسرق أو يكذب لأسباب خاصة وبدوافع معينة تختلف عن الدوافع القائمة عند الآخرين. ومن الزاوية الأخرى فأن وحدة الأسباب لاتخلق أعراضا أو أمراضا واحدة فقد يتعرض طفلين لعوامل تربوية واحدة ويختلف سلوكهما تماما بعد ذلك. فقد تؤدى القسوة فى المعاملة الوالدية الى إنطواء الطفل والى إثارة المشكلات المرتبطة بالناحية الجنسية، وقد تؤدى القسوة أيضا الى سلوك الجموع والشغب والتخريب والعدوان، وقد تؤدى أيضا الى أعراض هيستيرية. وتحدث أيضا ظاهرة التبدين، وهى حل الصراع النفسى عن طريق توقف أحد أعضاء الجسم عن العمل لبعض الوقت ليعفى المريض من التوتر والصراع. وهكذا فالسبب أو العامل الواحد ينتج أعراضا مختلفة، كما أن العرض الواحد ينتج عن أسباب أو عوامل مختلفة. وهكذا تتعقد خريطة الديناميات النفسية. وتؤكد صعوبة التشخيص أولا والعلاج ثانيا وإستحالة النمطية فى هذا المجال ثالثا .

٤- فى مجال مواجهة المشكلات والإضطرابات السلوكية عند تلاميذ الرياض أو المدرسة الإبتدائية يجب التعاون الكامل بين المنزل والمؤسسة التربوية (الروضة أوالمدرسة) ولايمكن للمدرسة ممثلة فى المعلم أو الأخصائى

الإجتماعى أو الأخصائى النفسى أن يعرف ماينبغى معرفته عن ظروف الطفل المنزلية والعائلية إلا بتعاون المنزل الوثيق والصادق معه، كذلك لايستطيع أن ينفذ خطة العلاج إلا إذا فهمها الوالدان وأقتنعا بأهميتها وضرورتها. مع ملاحظة أن معظم هذه الحالات يحتاج الأمر الى تنوير وتثقيف الوالدين وتوعيتهما بأساليب المعاملة الوالدية الصحيحة، وبالشروط البينية الأسرية المناسبة التى توفر للأطفال النمو السوى .

٥- تؤكد كل الدراسات والشواهد اليومية معا أهمية البيئة التى يعيش فيها الطفل خاصة البيئة الأسرية. ولانجد خيرا من عبارات "إليزابث هيرلوك" ختاما لهذا الفصل الخاص بنمو شخصية الطفل، وهذا الباب الخاص بسيكولوچية الطفولة، حيث تقول :

إذا عاش الطفل فى بيئة تنقده تعلم أن يلعن الآخرين
إذا عاش الطفل فى بيئة تكرهه تعلم أن يحارب الآخرين
إذا عاش الطفل فى بيئة تخيفه تعلم أن يكون متوجسا للشر
إذا عاش الطفل فى بيئة تشفق عليه تعلم أن ييأس على نفسه
إذا عاش الطفل فى بيئة حقودة تعلم الإحساس بالذنب
إذا عاش الطفل فى بيئة تشجعه تعلم أن يثق فى نفسه
إذا عاش الطفل فى بيئة متساهلة تعلم أن يكون مريضا
إذا عاش الطفل فى بيئة تمدحه تعلم أن يكون قادرا
إذا عاش الطفل فى بيئة تقبله تعلم أن يكون محبا
إذا عاش الطفل فى بيئة توافقه تعلم أن يحب نفسه
إذا عاش الطفل فى بيئة تنصفه تعلم أن يقدر العدالة
إذا عاش الطفل فى بيئة تأمنه تعلم أن يقدر الصدق
إذا عاش الطفل فى بيئة تؤمنه تعلم أن يتعامل بصدق مع نفسه ومع الآخرين
إذا عاش الطفل فى بيئة تصادقه تعلم أن العالم مكان يستحق أن يعيش فيه

الباب الثالث

سيكولوچية المراهقة

مقدمة فى معنى المراهقة
(الإنتقال من الطفولة الى الرشد)

الفصل الثامن

النمو العضوى والنمو المعرفى فى المراهقة

الفصل التاسع

النمو الإجتماعى والإنفعالى فى المراهقة

الفصل العاشر

تطور نمو شخصية المراهق ورعاية هذا النمو

خاتمة فى التحول من المراهقة الى الرشد

الباب الثالث

سيكولوجية المراهقة

مقدمة فى معنى المراهقة
(الإنتقال من الطفولة الى الرشد)

ذكرنا أن الطفل يتسم بالهدوء الإنفعالى منذ دخوله مرحلة المدرسة (سن السادسة)، وأن هذا الهدوء الإنفعالى يصحبه تقدم فى النمو الإجتماعى وإضطراد فى النمو العقلى. كما ذكرنا أن هذا التقدم فى الجوانب الإنفعالية والإجتماعية والعقلية يتم على حساب النمو الجسمى، الذى يبطئ قليلا ويظل هذا الوضع الى أن يحدث البلوغ الجنسى فتنقلب الآية حيث تخلى أنواع النمو الأخرى مكان الصدراة للنمو العضوى ليأخذ مكان الصدراة. أن هذا النمو يؤثر على بقية جوانب النمو الأخرى فى هذه الفترة الأولى من المراهقة ويستمر الى أن تنتهى فورة النمو الجنسى. ويستمر النمو العقلى والإجتماعى والإنفعالى مسيرته لتكتمل بذلك غزل الخيوط التى تنسج منها شخصية الفرد فى صورتها المكتملة .

ويرى بعض الباحثين من أنصار التوجه التحليلى أن سمات الهدوء الإنفعالى والمسايرة الإجتماعية التى تسود فى فترة الطفولة المتأخرة (٦-١٢) إنما هى دفاعات من الذات ضد الدفعات الجنسية العنيفة التى توشك أن تنفجر مع المراهقة. وتنجح هذه الدفاعات فى كبت الدفعات طوال مرحلة الطفولة المتأخرة. ولكن هذه الدفعات تصل الى درجة من الشدة والعنف فى سن الثانية عشر والثالثة عشر حدا يفوق قدرة هذه الدفعات، فتظهر الجنسية بشكل واضح وصريح مع البلوغ. ولذا يسمون فترة الطفولة المتأخرة بفترة الكمون .

كذلك يفسر هؤلاء الباحثون النشاط والحركة الزائدة والحيوية المتدفقة للطفل فى الطفولة المتأخرة بأنها محاولات من الذات للإستقلال العاطفى عن الوالدين

وفض الروابط الوجدانية والإنفعالية معهما. ويرون أيضا أن مانجده عند الطفل فى آخر مرحلة الطفولة المتأخرة من تأمل للذات بأنه إرهاص لما سيحدث فى المرحلة القادمة، عندما يكتشف المراهق ذاته ويتأملها بصورة مؤثرة فى سلوكه .

وعلى ذلك فأن التغير الذى يحدث فى بداية المراهقة ويبدو مفاجئا للبعض قد لايكون كذلك. وإن الإنتقال من الطفولة الى الرشد عبر مرحلة المراهقة لايكون فجائيا وسريعا إلا فى الظاهر ولكنه على مستوى الأعماق يحدث التغير بالتدريج بحيث يتم التحول بعد تهيؤ وتمهيد لإنتقال الطاقة النفسية من مرحلة الطفولة الى مرحلة المراهقة فمرحلة الرشد .

معنى المراهقة :

المراهقة هى مرحلة الإنتقال من الطفولة الى الرشد. والمصطلح فى اللغة العربية مصدر لفعل (راهق) وراهق الغلام فهو (مراهق) أى قارب الإحتلام (الرازى، مختار الصحاح، ٢٦٠) ويقال أيضا راهق الغلام الحلم أى قارب الحلم (مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ١٩٩٦، ٢٨٠). والمصطلح فى اللغات اللاتينية الأصل يعنى «النمو حتى بلوغ الرشد» (جرين، ١٩. ص ٣) والمصطلح فى اللغة الإنجليزية Adolescence مشتق من الفعل اللاتينى Adolescere ومعناه التدرج نحو النضج البدنى والجنسى والعقلى والإنفعالى. فالمراهقة إذن هى المرحلة التى يعبرها الطفل كى ينتقل من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد ليصير راشدا ناضجا سواء كان رجلا أم أمرأة. وتمتد هذه المرحلة طوال العقد الثانى تقريبا من عمر الفرد. فهى تبدأ بحدوث البلوغ الجنسى وتنتهى بالوصول الى سن الرشد .

الخصائص العامة للمراهقة :

يمكن أن نشير الى بعض الخصائص العامة لمرحلة المراهقة ،منها :

١- أن كان من السهل تحديد بداية المراهقة، فمن الصعب تحديد نهايتها. فالبداية تتمثل فى البلوغ الجنسى Puberty والذى هو «القذف عند البنين Ejacu-lation» و«الطمث عند البنات Menstruation». حيث يدل هذين الحدثين على

النضج الجنسى، أو على بداية دخول المراهق للمرحلة التى ينضج فيها جنسيا ويكون فيها قادرا على التوالد. أما نهاية مرحلة المراهقة فتتمثل فى النضج العقلى والإنفعالى والإجتماعى، وهذه ليس لها علامات فيزيقية محددة مميزة كالقذف والطمث، وإنما يستدل على هذا النضج من سلوك الفرد العام. كما أن النضج فى الجوانب العقلية والإنفعالية والإجتماعية لايتم فجأة أو دفعة واحدة. وإنما يتم عبر حركة تذبذبية مثل معظم المهارات والإتجاهات التى تمثل الإرتقاء النفسى، فمن سلوك ناضج الى سلوك غير ناضج الى أن يستقر السلوك الناضج الذى يعبر عن إنتهاء المراهقة.

٢- إذا كان البلوغ الجنسى هو بداية مرحلة المراهقة، فأن هناك فروقا فردية كبيرة فى توقيت حدوثه. ويتوقف حدوث البلوغ على عوامل مثل الإستعداد الوراثى، ونمط البنية الجسمية ومستوى الصحة العامة، ونوع التغذية. كما قد توجد فروق جماعية بيئية فى توقيت حدوث البلوغ (مثل المناطق الريفية مقابل المناطق الحضرية، أو المناطق البدوية الصحراوية مقابل المناطق الساحلية، أو المناطق الحارة مقابل المناطق الباردة)، أو فروق جماعة أثنية سلالية(مثل الفروق التى توجد بين الشعوب والسلالات العرقية) .

٣- المراهقة كما قلنا هى المعبر أو المدخل الى الرشد، فعندما ينهى الفرد مرحلة المراهقة يدخل مرحلة الحياة الراشدة. وهذا يعنى أن الفرد يصل فى نهاية مرحلة المراهقة الى درجة من النضج الشامل لجميع جوانب نمو شخصيته بحيث يصبح مؤهلا لتحمل مسئوليات الحياة الراشدة. وهذا النضج الشامل يتضمن أن يصل الفرد الى النضج الجنسى من الناحية التكوينيةوالناحية الوظيفية معا، بحيث يكون قادرا على الإنسال والتوالد إذا ماتزوج، والى النضج العقلى حيث تكون جميع قدراته العقلية قد ظهرت ووصلت الى إكتمال نموها، كما تكون ميوله قد تبلورت وتحددت، وأن يصل الى النضج الإنفعالى كمايظهر فى ضبط السيطرة على إنفعالاته وتوظيفها فى خدمة أهداف بناء إنفعاليا، وأن يصل الى النضج الإجتماعى كما يظهر فى سلوكه وسط الجماعة وفى مواجهته المشكلات والمواقف المختلفة .

٤- تعتمد طول فترة المراهقة على ظروف المجتمع لأنه إذا كان من علامات إنتهاء المراهقة وصول الفرد الى درجة النضج. فمن علامات إنتهائها أيضا تحقيقه الإستقلال بالمعنى الإقتصادى. وبناء على ذلك نتوقع أن تقصر فترة المراهقة فى المجتمعات البدائية والمجتمعات الريفية، بينما تطول فى المجتمعات الحديثة والمجتمعات الصناعية. لأن الفرد فى المجتمعات الأولى ينضج إقتصاديا فى الوقت الذى ينضج فيه جنسيا تقريبا، ويكون له عمله الذى يضمن له دخلا مما يمكنه من أن يتزوج وأن يكون أسرة. وبذلك يمكنه إشباع دوافعه الجنسية فى الإطار الإجتماعى المشروع، وتنتهى بذلك مراهقته ليدخل مرحلة رشد. أما المراهق فى المجتمعات الحديثة فأن إستقلاله الإقتصادى يتأخر كثيرا عن نضجه الجنسى، فهو يظل عالة على والديه طوال فترة تعليمه أو فترة إعداده للمهنة. وحتى بعد إتمام إعداده والتحاقه بالعمل، فأنه قد لايحقق الإستقلال الإقتصادى الذى يمكنه من تكوين أسرة خاصة به. وإذا كان الفرد بعد تخرجه قد ودع مرحلة المراهقة من حيث الوظائف السيكولوجية والإجتماعية فأن عدم إستقلاله الإقتصادى لايسلمه بالكامل الى الحياة الراشدة بمسؤلياتها وأدوارها. ومما لاشك فيه أيضا أن الفترة التى تفصل بين نضج المراهق الجنسى وإستقلاله الإقتصادى فترة صعبة على الفرد فى المجتمعات الحديثة، خاصة وأنها تطول الى عشر سنوات وربما أكثر .

٥- يرتبط بطول فترة المراهقة وقصرها ظاهرة أخرى، وهى نمط المراهقة فى كل من المجتمعين البدائى والحديث، بل وطبيعة أزمة النمو فى المراهقة ككل. فالذى كان سائدا فى كتابات ومعالجات علماء النفس الإرتقائى الى عهد ليس ببعيد أن المراهقة تمثل إحدى أهم أزمات النمو التى تعترض مسيرة النمو عند الإنسان لأصولها البيولوجية. وقد بدأ هذا الإتجاه مع كتابات "ستانلى هول" Stanly Hall رائد السيكولوجين الأمريكيين، وقد تبعه الكثير من العلماء. وهو إتجاه يقوم على المشاهدات وعلى نتائج البحوث معا حيث يظهر سلوك المراهق من خلال هذين المصدرين متسما بعدم الثبات والقلق والتوتر أحيانا، والتأرجح بين الثورة والخضوع، وبين التحمس والرفض، وبين الإنطلاق والتقوقع. وقد أرجع العلماء ردود الفعل الإنفعالية العاطفية عند المراهق الى طفرة النمو الجسمى وبزوغ الدافع الجنسى بشكل

واضح وصريح والى النمو والتمايز الذى يحدث فى قدراته العقلية بحيث يصبح الإطار المحيط به أضيق مايتصوره المراهق مناسبا له بحكم قدراته النامية نموا واضحا ، ومن هنا تحدث الأزمة. وتتمثل الأزمة فى أن المراهق يريد أن يخرج من أهاب الطفولة كلها ، ويريد أن ينطلق وأن يحقق مايريده ومايشعر به دفعة واحدة، فى الوقت الذى لم يتغير كثير من جوانب الوافع المحيط به. وهى أزمة كان "ستانلى هول" وكثير من العلماء من بعده يظنون أنها أزمة ولادية بيولوچية يمر بها كل الأطفال فى كل المجتمعات .

ولكن أبحاث "مرجريت ميد" و"روث بندكت" وغيرهما من الأنثروبولوچيين قدموا معطيات تعارض وجهة النظر السابقة. حيث إنصبت دراساتهم على المجتمعات البدائية ووجدوا أن المراهقة فى هذه المجتمعات لاتمثل أزمة من الأزمات، بل أنها مرحلة عادية من مراحل النمو. وأن الطفل هناك عندما ينهى مرحلة الطفولة المتأخرة، ويصل الى سن البلوغ يكون قد وصل الى الإستقلال الإقتصادى لأنه يعمل فى حرفة من الحرف منذ سنوات. وتقيم القبيلة حفلا للمراهقين الذين بلغوا سن الرشد ويدشنون كرجال من رجالات القبيلة. وقد يختارون لكل مراهق فى نفس الحفل عروسة من فتيات القبيلة. وبذلك يواكب النضج الجنسى النضج الإقتصادى ولايعانى المراهق من إلحاح الدوافع غير المشبعة، أو من الصدام مع المجتمع، أو من مضاعفات البحث عن الذات مما يعانيه المراهق فى المجتمعات الحديثة . (أنظر : مرجريت ميد، النمو والتربية فى المجتمعات البدائية، ب ت)

وتوحى هذه التقارير التى سجلها الأنثروبولوچيون بأن أزمة المراهقة التى نراها عند الفتيان والفتيات فى مجتمعنا وفى كثير من المجتمعات المعاصرة أزمة إجتماعية من فعل الظروف الإقتصادية والإجتماعية وليست أزمة بيولوچية ولادية بحكم سنن النمو وقوانينه .

٦- يصف الباحثون مرحلة المراهقة بأنها مرحلة الصراعات الداخلية فى نفس المراهق. وهذا الصراع ينتج عن رغبة المراهق فى الإستقلال عن والديه وفى نفس

الوقت حاجته اليهما. كما ينتج الصراع بين دوافعه الجنسية التى تتطلب الإشباع فى الوقت الذى لايتاح له هذا الإشباع إما لأن أناه الأعلى أو ضميره يمنعه من الإشباع خارج الإطار الشرعى، أو تمنعه القوانين والتشريعات القائمة فى المجتمع. ويتولد الصراع كذلك بين رغبته فى الإنطلاق والتحرر وبين ضرورة خضوعه للمجتمع بقيمه وتقاليده ونظمه. ومما يزيد الصراع فى نفس المراهق أنه مطالب بالإنجاز أو الوفاء بأعباء التحصيل الدراسى سواء فى المدرسة أو فى الجامعة، أو بأعباء مرتبطة بايجاد عمل وبالأعباء التالية المرتبطة بالزواج وتكوين أسرة .

٧- كما توصف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة الصراع الداخلى فهى مرحلة الصراع الخارجى أيضا، أى الصراع الذى يحدث بين المراهق ومصادر خارجية وهى المصادر التى تمثل السلطة مثل الوالدين والمعلمين وكل من لهم ولاية عليه. فالمراهق قد يصطدم مع مدرسيه، قد يصطدم بالمشرفين فى النادى. ويرجع ذلك الى شعور المراهق بأن هؤلاء الكبار يريدون تقييد حريته. وفرض مايشاءون عليه مما قد لايتفق مع رغباته، فى الوقت الذى يرى أنه يعرف مصلحته ويعرف ماينا سبه، ويستطيع أن يفكر لنفسه أفضل من الكبار المحيطين به

اهمية مرحلة المراهقة وحساسيتها:

ينظر العلماء عادة الى الثروة على أنها نوعان. ثروة مادية أو طبيعية وثروة بشرية إنسانية. أما الثروة المادية الطبيعية فهى كل مايوجد فى باطن الأرض أو على سطحها أو فى أعماق البحار. وأما الثروة البشرية الإنسانية، وهى الناس أو البشر ومدى قدرتهم على إستغلال الثروة الطبيعية والإستفادة منها لخير الإنسان ورفاهيته .

وتتمثل الثروة البشرية أكثر ماتتمثل فى الشباب فى سن المراهقة. لأنها التى يختار فيها الفتى أو الفتاة نوع الدراسة التى يلتحق بها أو المهنة التى يعمل فيها. وهى السن التى يتعلم فيها المهارات الفنية اللازمة لإتقان مهنة أو حرفة معينة. وهى السن التى تتبلور فيها الإتجاهات العقلية والخلقية والإجتماعية المرتبطة

بالعمل والإنتاج والمجتمع. وكل ذلك يجعل مرحلة المراهقة على أكبر جانب من الأهمية سواء بالنسبة للمجتمع أو بالنسبة للفرد نفسه .

فاذا نظرنا الى المراهقة من زاوية المجتمع سنجد أنها الفترة التى يعد فيها الفرد نفسه ليبدأ العطاء للمجتمع. ولذلك فأن وجهة النظر الإجتماعية تلزمنا ببذل أقصى الجهد للحفاظ على هذه الطاقة البشرية والعمل على تنميتها وإستثمارها أفضل إستثمار ممكن، من حيث أن هذه الطاقة الإنسانية هى التى ستقوم على إنتاج الثروة البشرية وعلى الإستفادة منها. فالثروة المادية الطبيعية لاتكون فى الطبيعة على نحو تكون فيه قابلة للتداول، بل لابد من علاجها بعمليات الإنتاج، ومن هنا فأى عملية إستثمار لابد وأن تمر بالإنسان أولا، لأنه محور عملية التقدم. وأى عملية تنمية أو إستثمار تتجاهل الإنسان وتتجه مباشرة الى إستثمار الثروة الطبيعية بدون تنمية العنصر البشرى ليكون على مستوى الطموح الإستثمارى فأن جدوى عملية الإستثمار تكون موضع شك. فالإنسان فى النهاية هو صانع التقدم عن طريق إستثمار الثروات المادية، والثروات المادية وحدها لاتصنع تقدما حقيقيا .

ومن ناحية أخرى فليس أمامنا سوى الإهتمام بتنمية هذه الطاقات البشرية ممثلة فى الشباب، لأن عدم الإهتمام بها لايعنى أننا نخسرها كطاقة بناء وطاقة إنتاج، بل أنها قد تتحول الى طاقة مدمرة لنفسها ولمجتمعها .

ومن الحقائق المسلم بها اليوم أن ثروة الشعوب لاتقاس بثرواتها الطبيعية، وإنما تقاس بثرواتها البشرية. أى أن ثروة الأمم لاتقاس بما فى جوف أرضها من معادن وثروات طبيعية وإنما تقاس بما فى نفوس شبابها من قدرة على الإبداع وعلى آداء الأعمال المختلفة بنجاح. وقد يكون المجتمع غنيا بثرواته الطبيعية ولكنه فقير تفتك به الأمراض ويعانى من كل علل التخلف. وقد يكون المجتمع فقيرا فى ثرواته الطبيعية ولكنه مجتمع متقدم بمعايير التقدم الحضارى. وأمامنا كثير من المجتمعات الأفريقية كنموذج على مجتمعات النمط الأول، وكثير من المجتمعات الأوروبية كنموذج على مجتمعات النمط الثانى .

أما إذا نظرنا الى أهمية المراهقة من زاوية الفرد فسنجد أنها تمثل مرحلة حرجة فى حياة الفرد لأنها السن التى يتحدد فيها مستقبله الى حد كبير. وهى أيضا الفترة التى يمر فيها بكثير من الصعوبات، أو يعانى من الصراعات والقلق. ويمكن أن ينحرف الفرد فى هذه السن إذا لم يجد من يأخذ بيده ويعاونه فى تخطى هذه العقبات. وكثير ممن فشلوا فى حياتهم وإنحرفوا الى مختلف الصور اللاإجتماعية من السلوك بدأ إنحرافهم وفشلهم فى هذه السن. ونشهد كثيرا من التلاميذ الذين كانوا متفوقين دراسيا ويبدو عليهم مظاهر التوافق النفسى والإجتماعى فى مراحل الطفولة نجدهم وقد تعثروا فى المدرسة الثانوية أو فى دراستهم الجامعية وساءت أحوالهم وأصبحوا أو أصبح بعضهم على الأقل قاب قوسين أو أدنى من الجناح والجريمة. ومعنى ذلك أن المراهقة أشبه بعنق الزجاجة فى حياة الفرد من يمر منها بسلام عادة مايستطيع أن يواجه أعباء حياته المهنية والإجتماعية .

ويلاحظ الكلينيكيون أن بعض الأعراض العصابية والذهانية (الوظيفية) تنفجر فى مرحلة المراهقة. حيث تكون بذورها كامنة منذ الطفولة، وتجد فى الصعوبات والصراعات المرتبطة بمرحلة المراهقة مناخا مناسبا للإندلاع. ويظهر العصاب أو الذهان كدليل على فشل الفرد فى مواجهة الصراع وعدم قدرة «أناه» على حل صراعاته الداخلية أو صراعاته الخارجية. وتكون الأعراض هنا وسيلة التوافق الخاطئة مع الذات ومع المجتمع. ويتضح من ذلك أن مرحلة المراهقة فى عمر الإنسان على أكبر جانب من الأهمية فى حياة الفرد وفى حياة المجتمع. وعلى ذلك فأن الرعاية والإهتمام بالشباب من أوجب المطالب التربوية .

وسنعالج مرحلة المراهقة من خلال ثلاثة فصول يتناول أولها (الفصل الثامن) النمو العضوى والنمو المعرفى فى المراهقة ويتناول ثانيها (الفصل التاسع) النمو الإجتماعى والنمو الإنفعالى فى المراهقة ثم نتناول فى الفصل الأخير (الفصل العاشر) تطور نمو شخصية المراهق وكيف نرعى هذا النمو .

النمو العضوى والمعرفى فى المراهقة

- النمو العضوى فى المراهقة
  - النمو الفيزيولوجى فى المراهقة
    - النمو الجسمى فى المراهقة
  - صورة الجسم عند المراهق
  - النمو الجنسى فى المراهقة
  - النمو الحركى فى المراهقة
- النمو المعرفى فى المراهقة
  - معالم التغيرات المعرفية والعقلية فى المراهقة
  - ميزات النمو العقلى
  - العمليات العقلية العليا
  - القدرات الطائفية
  - الميول
- التفكير الصورى فى المراهقة
  - المراهقة كمرحلة العمليات الصورية
  - أشكال التفكير الصورى وخصائصه
- المعرفة الإجتماعية
- تطور اللغة

الفصل الثامن

الفصل الثامن

النمو العضوى والمعرفى فى المراهقة

القسم الأول
النمو العضوى فى المراهقة

يمكن التمييز فى النمو العضوى - كما أوضحنا سابقا - بين نوعين رئيسين من النمو : النمو الفيزيولوچى والنمو الجسمى. أما النمو الفيزيولوچى فهو تلك التغيرات الداخلية التى تحدث داخل جسم الكائن الحى، ولا نستطيع أن نراها وإنما يمكن أن نرى أثارها على شكل الجسم وحجمه. ومن أمثلة النمو الفيزيولوچى التغير الذى يحدث فى الغدد وفى أفرازتها. أما النمو الجسمى فهو تلك التغيرات التى تحدث لشكل الجسم الخارجى وحجمه فى الطول والوزن والشكل الخاص لكل عضو من أعضاء الجسم، والعلاقة بين نسب نمو هذه الأعضاء. وهى تغيرات تتأثر إلى حد كبير بالتغيرات الفيزيولوچية .

وفى حديثنا عن النمو العضوى فى مرحلة المراهقة سنشير إلى أهم مظاهر النمو وخصائصه فى كل من الناحيتين الفيزيولوچية والجسمية ثم نتحدث عن صورة الجسم كأحد المفاهيم الحاكمة فى شخصية المراهق وسلوكه ثم نتحدث عن النمو الجنسى من الزاوية التى ترتبط بالنمو العضوى. ونعالج هذه الموضوعات تحت العناوين الأتية :

- النمو الفيزيولوچى فى المراهقة .
- النمو الجسمى فى المراهقة .
- صورة الجسم عند المراهق .
- النمو الجنسى فى المراهقة .
- النمو الحركى فى المراهقة .

أولا : النمو الفيزيولوجى فى المراهقة

أ/ البلوغ الجنسى :

المظهر الأساسى للنمو الفيزيولوچى فى مرحلة المراهقة هو البلوغ. ويتحدث بعض الكاتبين عن البلوغ كما لو كان مرحلة مستقلة بذاتها ، أو على الأقل باعتبارها مرحلة إنتقالية بين الطفولة والمراهقة، خاصة وأنها تمتد لفترة من الزمن. ولكننا نفضل أن نتناول البلوغ كأحد مظاهر المراهقة، فحدوث البلوغ هو أنذار ببداية مرحلة المراهقة، أو هو عتبة المراهقة. والبلوغ وإن كان ظاهرة عضوية فى حد ذاته، إلا أن له أبعادا إنفعالية وإجتماعية لأنه يرتبط بالجنس الذى يحيطه المجتمع بسياج من المعايير والضوابط .

ويجب أن يكون واضحا فى أذهاننا تماما الفرق بين البلوغ والمراهقة. فالبلوغ يشير إلى التغيرات العضوية التى تحدث للفرد وتنتهى به إلى النضج الجنسى. أما المراهقة فتعنى جميع التغيرات العضوية وغير العضوية التى تحدث للفرد وتنتهى به إلى النضج الشامل أو إلى الرشد كما ذكرنا. أى أن المراهقة أشمل وأعم من البلوغ. كما أن هناك فرقا بين الجنسية والبلوغ الجنسى. فالجنسية أو مشاعر اللذة الجنسية كما يحددها أصحاب التوجه التحليلى موجودة لدى الطفل منذ ميلاده. ومفهوم الجنسية لديهم - بخلاف مفهوم الناس - يتسع حتى يكاد أن يتطابق مع كل لذة حسية أو جسمية. أما البلوغ الجنسى فيحدث عندما تبدأ الغدد الجنسية فى الأفراز، ويكون المثير فى هذه الحالة داخليا ، يدفع الفرد إلى طلب الأشباع حتى ولم لم يكن أمامه مثيرات خارجية .

ب/ غدد الجنس :

وغدة الجنس عند الأنثى هى المبيضان ووظيفتهما أفراز البويضات. ويحدث البلوغ عندما يستطيع المبيضان إفراز البيوضات. وتفرز الأنثى بويضة كل ٢٨ يوما ، بحيث يتناوب المبيضان هذه المهمة. وعندما يفرز أحد المبيضين البويضة فانها تتجه إلى الرحم عبر قناة فالوب. فأذا لم تلقح البويضة فانها تتناثر وتتفتت

محتوياتها وتنزل من الرحم على شكل دم أحمر قان، وهو الطمث، علامة البلوغ الأساسية للبنات. أما غدة الجنس عند الذكور فهى الخصيتان، أو كل منهما يتكون من عدد وفير من الأنابيب المنوية يحيط بها غشاء ليفى. وتفرز الخصيتان الحيوانات المنوية والهرمونات الجنسية. وتختلط الجينات المنوية بالسائل المنوى الذى تفرزه غدة البروستاتا .

جـ/ الأسس الفيزيولوجية للبلوغ :

وتتمثل الأسس الفيزيولوچية للبلوغ فى أن خلايا ما تحت المهاد البصرى Hypothalamus فى المخ التى تنضج فى حوالى سن العاشرة ترسل إشارات إلى الغدة النخامية لتزيد إفرازتها خاصة هرمون النمو growth Hormone. والغدة النخامية كما تعرف هى الغدة المركز أو الغدة القائدة بين الغدد ، لأن الإتصال والتأثير بين الغدد يتم عن طريقها. وإفرازات الغدة النخامية تنشط بدورها الهرمونات الأخرى المرتبطة بالنمو والمرتبطة بالجنس من الغدة الدرقية والغدة الأدرينالية والخصيتان والمبيضان. وبينما تنمو الغدد المرتبطة بالجنس ويزيد إفرازها تضمر كل من الغدة الصنوبرية والغدة التيموسية، اللتان يمكن أن نسمهما غدد الطفولة لأنهما مرتبطان بالطفولة ولا يحدث البلوغ الجنسى إلا بعد ضمورهما وإذا ما تأخر ضمورهما يتأخر بلوغ الفرد والعكس الصحيح إذا ما ضمرا مبكرا حدث البلوغ فى وقت مبكر. ونشاط هذه الغدد وإفرازاتها يؤدى إلى نمو الأعضاء التناسلية وجعلها تصل إلى النمو الطبيعى فى الحجم وفى الوظيفة. هذا وتشارك أيضا القشرة (اللحاء) المخية فى عملية النضج الجنسى .

ويقسم الباحثون فترة البلوغ إلى ثلاث مراحل وهى :

- **المرحلة الأولى** : وفيها تظهر المظاهر الثانوية للبلوغ مثل خشونة الصوت عند الذكر ونمو الثديين عند الأنثى .
- **المرحلة الثانية** : تستمر المظاهر الثانوية فى النمو، وتبدأ الغدد الجنسية فى العمل والأفراز .
- **المرحلة الثالثة** : وفيها تصل المظاهر الثانوية إلى غاية نضجها. ويأخذ كل من الذكر والأنثى الشكل النهائى للرجل الناضج والمرأة الناضجة

د/ متى يحدث البلوغ :

رأينا أن البلوغ يحدث عندما تبدأ الغدد الجنسية فى العمل. ويتمثل عند الأنثى - كما قلنا - فى حدوث أول طمث، كما يتمثل عند الذكر فى حدوث أول قذف منوى. وليس الطمث والقذف هما العلامتان الوحيدتان للبلوغ، بل أن بعض الباحثين يعتمدون على علامات أخرى للنضج الجنسى مثل ظهور شعر العانة أو تغير الصوت أو الطفرة الجسمية. لأن الطمث مثلا قد يحدث مرة ويتأخر لمدة شهور، وفى هذه الحالة لا يحسب تاريخ البلوغ إلا عندما ينتظم الطمث فى دورة شهرية، ولكن ماذا عن موعد البلوغ عند كل من الفتى والفتاة .

أجريت دراسات عديدة أتخذت من علامات البلوغ المختلفة مؤشرات لحدوثه، وأظهرت أن هناك تقاربا كبيرا بين هذه العلامات، ولكن ظهر - كما أوضحنا أيضا فيما سبق- أن هناك فروقا فردية واضحة بين المراهقين فى بداية البلوغ. ومن العوامل التى تقف وراء هذه الفروق التغذية حيث ترتبط كثرة البروتين بتبكير البلوغ. كما ترتبط الكربوهيدرات بتأخير البلوغ. كما يشير البعض إلى أن هناك علاقة بين الذكاء والتبكير فى البلوغ، ومما لا شك فيه أن البنية الجسمية السليمة ومستوى الصحة العام يرتبط أيضا بتبكير البلوغ. وقد ثبت أن التوائم المتطابقة ذكورا أو إناثا يبلغن جنسيا فى وقت واحد أو وقت متقارب أكثر مما يحدث بين التوائم غير المتطابقة أو بين الأخوة مما يوحى بتأثير الوراثة. وأظهرت الدراسات أن الفروق فى بداية البلوغ لا توجد بين الأفراد فقط ولكن بين الجماعات والشعوب والسلالات، بل بين الأفراد فى الثقافات المحلية داخل الثقافة الواحدة أو بين البيئات المحلية داخل المجتمع الواحد. مما يشير إلى عوامل من قبيل المناخ بعناصره والبيئة الفيزيقية بتضاريسها ونوعية الأطعمة ونوعية الأعمال والعادات الإجتماعية والثقافية السائدة فى المجتمع .

ويذكر الباحثون المتخصصون فى الأسس الفيزيولوجية للنمو أن معدل الأيض لابد وأن يصل إلى مداه قبل أن تبدأ المراهقة. كذلك فان الدلائل تشير إلى تراكم الدهون فى جسم الأنثى مقدمة وشرط لحدوث الطمث وتحددها بعض البحوث بحوالى

١٧٪ من وزن الجسم بحيث لا يحدث البلوغ عند الأنثى إلا إذا وصلت نسبة الدهون فى جسمها إلى هذا الرقم. وهذا يفسر لم يتأخر البلوغ الجنسى (الطمث) عند الإناث فاقدات الشهية النحيفات جدا وعند الإناث الرياضيات وهو نفس العامل الذى يجعل الطمث غير منتظم حتى بعد حدوثه لأول مرة (Higham 1980).

ولكن الثابت أن البنات يراهقن قبل البنين بمدة تتراوح من عام إلى عامين. وذلك يحدث فى معظم البيئات تقريبا. وفى الجدول (١/٨) تظهر متوسطات الأعمار المختلفة عند البلوغ.

العمر	النسبة المئوية للبالغين		العمر	النسبة المئوية للبالغين	
	بنات	بنون		بنات	بنون
٩	١٪	-	١٤	٨٢٪	٤٨٪
١٠	٢٪	-	١٥	٩٤٪	٧٨٪
١١	١٠٪	٢٪	١٦	٩٧٪	٩٣٪
١٢	٣٨٪	٥٪	١٧	٩٩٪	٩٨٪
١٣	٧٢٪	١٤٪	١٨	١٠٠٪	١٠٠٪

جدول (١/٨)

جدول الأعمار والبلوغ الجنسى

ويظهر من الجدول أن معظم البنات يراهقن بين العامين الثانى عشر (٣٨٪) والثالث عشر (٧٢٪) أما البنون فمعظمهم يراهق بين العامين الرابع عشر (٤٨٪) والخامس عشر (٧٨٪). وبصفة عامة ينبغى أن نكون حذرين بعض الشئ أمام الأحصائيات التى من هذا النوع لأنه قد يحدث عليها شئ من التغير مع الزمن حيث تذكر "هاريس" Harris إنه خلال المائة سنة الأخيرة نما الأطفال من كلا الجنسين بدرجة أكبر ونضجوا فى وقت أكثر تبكيرا مما كان يحدث من قبل. ففى عام ١٩٠٠

على سبيل المثال كان متوسط حدوث الطمث الأول عند الإناث فى الولايات المتحدة الأمريكية ١٤ سنة وشهران، أما الآن فمتوسط حدوث الطمث الأول عندهن هو ١٢ سنة فقط. وهى الفروق التى تسمى الإتجاه الزمنى فى النمو Secular Trend in Growth (Harris, 1986, 571).

هـ/ إستجابة المراهقين للبلوغ :

وتختلف إستجابة المراهقين والمراهقات للبلوغ. فالبعض يشعر بالفخر والبعض الآخر يشعر بالدهشة والإستغراب، بينما يشعر فريق ثالث بالحيرة. خاصة وأن معظم مراهقينا لايهيئهم أحد لهذا الحدث. وعلى كل فالأمر بالنسبة للبنين أقل صعوبة مما هو بالنسبة للبنات، لأن البنين يتحدثون فيما بينهم. ورغم أن كثيرا من المعلومات التى يتناقلها المراهقون فى المجال الجنسى خاطئة ومحرفة، فانها تذهب دهشة المراهق وحيرته ولا تجعله فى بعض الحالات يفاجأ بالبلوغ. ولجوء المراهق الفتى إلى رفاقه ليستقى منهم المعلومات الجنسية ينبئ عن تقصير المنزل والمدرسة معا فى ميدان التربية الجنسية. أما البنات فان الثقافة تضرب نطاقا من السرية والكتمان حول بلوغهن حتى فى الأسرة نفسها. ولا تستطيع الفتاة أن تتحدث فى هذا الأمر إلا إلى أمها التى تشجعها على هذا الكتمان. وتفاجأ الفتاة عند البلوغ أكثر مما يفاجأ الفتى. وفى إحدى الدراسات الأجنبية الكلاسيكية التى أجريت على البنات وجد الباحث أن إستجابة المراهقات لحدوث البلوغ كانت كالأتى :

٥١٪ أصبن بالدهشة . ٢٤٪ كن غير مباليات .
١٢٪ أصبن بالحزن . ٧٪ كن منزعجات .
٦٪ كن فخورات .

ثانيا : النمو الجسمى فى المراهقة

أ/ أهم ملامح النمو الجسمى :

١- يستخدم العلماء للإشارة إلى النمو الجسمى الحادث فى مرحلة المراهقة

تعبير طفرة. فيتحدثون عن طفرة النمو الجسمى عند المراهق Adolescent Growth Spurt للإشارة إلى التغير الذى يحدث فى الطول والوزن ونسب الحجم التى تحدث مع بداية المراهقة. أن النمو والتغير يكونان ظاهرين على نحو درامى خلال هذه المرحلة أكثر من أى مرحلة أخرى باستثناء المرحلة الجنينية والعام الأول. وكل الأطفال يخبرون هذه الطفرة شكل (١/٨). ومن المهم أن الآباء والأبناء معا لابد وأن يتذكروا أن المراهق السوى أو العادى لا يعنى بالضرورة أن يتطابق فى مقاييسه المتوسطات الواردة فى كتب النمو .

٢- يرتبط نمو الطول بالنمو العظمى الطولى. ومن المعروف أن الجنسين يتساويان طولا حتى سن الرابعة عشر. وفى هذه السن تسبق البنت الولد، ويستمر الفرق لصالح الفتاة حتى سن السابعة عشر، ولكن الفتى يلحقها عندما يمر بطفرة النمو الجسمى. وتصل الفتاة إلى أقصى طول لها حيث تتوقف قبل الفتى الذى يواصل نموه الطولى إلى سن الثامنة عشر، وعند بعض الرياضيين يستمر الطول حتى سن التاسعة عشر وربما العشرين .

٣- أما النمو العظمى العرضى فيسير حسب وظيفة كل من الجنسين فيزداد نمو قوس الحوض عند الفتاة تمهيدا للقيام بأعباء وظائف الحمل والولادة، بينما يزداد عرض المنكبين عند الفتى تمهيدا لتحمله الأعباء الجسمية وبذل المجهودات العضلية العنيفة .

٤- وبالنسبة لنمو الوزن فان الولد أقل وزنا من البنت حتى الحادية عشر، فتنقلب الآية ويفوق وزن الفتاة وزن الفتى طوال فترة النمو الأنثوية من الحادية عشر حتى الرابعة عشر ثم يعود الفتى أثقل وزنا مرة أخرى. وفى الجدول (٢/٨) متوسطات الأطوال والأوزان لكلا الجنسين حتى نهاية مرحلة التعليم العالى كما إستخلصتها الإدراة العامة للصحة المدرسية بوزارة التربية والتعليم فى مصر .

٥- إذا كان النمو الفيزيولوچى يختص بالوظائف الجنسية الأولية - كما فى نمو الأعضاء التناسلية من الناحية التكوينية والناحية الوظيفية، فان النمو الجسمى يختص بالخصائص الجنسية الثانوية ممثلة فى التغيرات الجسمية التى تحدث لكل من الفتى والفتاة فى هذه المرحلة، والتى تعطى لكل منهما الشكل المميز للراشد من

جنسه. فبالنسبة للبنات يتركز الدهن فى أجزاء معينة من الجسم خاصة عند الأرداف وفى الثديين، ويستدير أعلى الفخد ويظهر الشعر على العانة وتحت الأبط. كما يظهر شعر خفيف على الذراعين والساقين وعلى الشفاه العليا أيضا، ويخفض الصوت ويعمق. أما بالنسبة للفتيان فينمو شعر الذقن والشارب ويغلظ الصوت ويخشن ويظهر الشعر على الذارعين والساقين، وينمو الشعر على العانة وتحت الأبط وعلى الصدر .

٦- يشعر الكثير من المراهقين بالخجل من جراء سرعة النمو الجسمى خاصة وأن النمو يكون فى البداية غير متناسق، ولكل جانب من جوانب النمو وقت معين يبلغ فيه ذروته. ويعمد المراهق إلى أخفاء ما يعتقد إنه يسئ إلى مظهره الذى تعود أن يراه الآخرون عليه فيخفى يديه ويمشى أحيانا وهو منحن الظهر خجلا من طول قامته، وخاصة إذا كان أطول من أقرانه بشكل ملحوظ. كذلك تشعر الفتاة بالحرج عندما تجد أجزاء من جسمها تكبر وتبرز بصورة ملفتة للنظر. ويزداد حرجها إذا جرت أو إذا سارت مسرعة حتى لا تهتز هذه الأجزاء إهتزازا واضحا، ويحدث ذلك خصوصا فى أول المرحلة. كما قد تتبع بعض الفتيات نظاما غذائيا خاصا توهما منهن أن ذلك يقلل من حجم أردافهن. ومن الأمور التى تقلق بال المراهق أن النمو لا يسير متوازيا، فلا يبدو أن هناك تناسقا فى جسمه، وقد يضايقه كذلك ظهور بعض البثور على وجهه .

٧- تكون حركة المراهق خاصة فى أول المراهقة غير دقيقة. ويمكن أن يصطدم أثناء سيره بقطع الآثاث، كما إنه غير دقيق عندما ينقل الأشياء من مكان إلى لأخر، وسرعان مايشعر بالإجهاد لأقل مجهود يبذله، ويرجع هذا لشعوره بالإجهاد الى التغيرات العضوية وردود فعلها فى الجسم ولكن المراهق يصل الى الإستقرار والتآزر التام فى النمو الحركى فى نهاية المرحلة .

ثالثا: صور الجسم عند المراهق

يقلق المراهق جدا على مظهره، ويحرص على أن يبدو بمظهر جسمى جذاب، فهو بعد أن يمر بفترة الدهشة والإستغراب على جسمه فى بداية المرحلة يبدأ فى تقبل

العمر	النوع	الطول سم	الوزن كجم	العمر	النوع	الطول سم	الوزن كجم
١٢	بنون	١٣٩,٥	٣٢,٠	١٨	بنون	١٦٩,٣	٦٠
	بنات	١٤١,٥	٣٤,١		بنات	١٥٨,٨	٥٤,٣
١٣	بنون	١٤٨,٢	٣٩,٤	١٩	بنون	١٧٠,٠	٦٢,٥
	بنات	١٥١,٢	٤٤,٦		بنات	١٥٨,٨	٥٤,٤
١٤	بنون	١٥٣,٥	٤٤,١	٢٠	بنون	١٧٠,٦	٦٣,٦
	بنات	١٥٤,٦	٤٦,٩		بنات	١٥٩,١	٥٥,٦
١٥	بنون	١٥٩,١	٤٨,٨	٢١	بنون	١٧٠,٨	٦٥,٧
	بنات	١٥٧,١	٥٠,٥		بنات	١٥٩,٣	٥٥,٨
١٦	بنون	١٦٤,٦	٥٤,٢	٢٢	بنون	١٧٠,٩	٦٥,٧
	بنات	١٥٧,٥	٥٢,٤		بنات	١٥٩,٤	٥٦,٠
١٧	بنون	١٦٧,٦	٥٨,٨	٢٣	بنون	١٧٢,٨	٦٨,٥
	بنات	١٥٧,٨	٥٣,٨		بنات	١٥٩,٧	٥٦,٩

جدول (٢/٨)
متوسطات الطول والوزن عند المراهقين في المجتمع المصرى

جسمه بشرط أن يكون هناك درجة من التناسق بين الطول والوزن، وألا تترك هذه الطفرة بعض العيوب أو القصور فى جسمه، حتى لا تسبب له السخرية من الآخرين، فهو حساس جدا لرأى الآخرين فى قوامه وشكله. ويكون فكرة عن جسمة بناء على مثال الجسم Body Ideal فى ثقافته وعلى مفهوم الجسم Body Concept وهما المفهومان اللذان يكونان صورة الجسم Body Image. فلنوضح هذا المفهوم الحديث نسبيا ثم نتحدث عنه عند المراهق وأثره فى توافقه النفسى والإجتماعى ومجمل شخصيته بصفة عامة .

يشتمل مفهوم «صورة الجسم» على مكونين مهمين، أولهما هو المثال الجسمى والثانى هو مفهوم الجسم. أما المثال الجسمى فهو النمط الجسمى الذى يعتبر جذابا ومناسبا من حيث العمر ومن حيث وجهة نظر الثقافة (جابر، كفافى، ١٩٨٩، ٤٤٨) وأما صورة الجسم أو مفهوم الجسم فيشتمل على الأفكار والمعتقدات والحدود التى تتعلق بالجسم والصورة الإدراكية التى يكونها الفرد نحو جسمه. فمفهوم ثقافة الفرد عن المثال الجسمى له دور لا يستهان به فيما يكونه الفرد من صوره نحو جسمه. وتطابق إقتراب المفهوم الجسمى - كما تحدده الثقافة - من صورة الفرد الفعلية لجسمه يسهم بطريقة أو بأخرى فى تقدير الفرد لذاته وتباعد مفهوم مثال الجسم السائد فى المجتمع عن صورة الفرد لجسمه أو مفهوم الجسم لديه يخفض تقديره لذاته وقد يسبب له مشكلات فى توافقه مع ذاته ومع الوسط الإجتماعى الذى يعيش فيه .

وتؤكد البحوث التى أجريت فى مجال أثر صورة الجسم عند الفرد على توافقه بصفة عامة إلى أن هذه الصورة لها أثر بالغ على تفاعل الفرد الإجتماعى، وهذا التفاعل من شأنه أن يؤثر فى تطور نمو شخصية المراهق (Staffeeri, 1976).

وبناء على مدى تطابق أو إقتراب مفهوم الجسم لدى الفرد مع مثال الجسم فى الثقافة يتحدد مدى رضا الفرد عن صورة جسمه. فاذا كان هناك تطابق أو إقتراب أو أن المدى ليس كبيرا بين الصورة المدركة للجسم والمثال الذى تحدده

الثقافة فان الفرد يرضى عن صورة جسمه. ويصبح «رضا الفرد عن جسمه» أحد العوامل الإيجابية فى شخصيته التى تيسر له توافقه، وتكون بالتالى من العناصر الأساسية فى بناء صحته النفسية. أما إذا كان الفرق كبيرا بين الصورة والمثال فان «عدم الرضا عن صورة الجسم» يتكون لدى الفرد، ويصبح أحد العوامل الضاغطة على الفرد والمعيقة لتحقيق التوافق النفسى والإجتماعى .

ويدخل متغير الرضا عن صورة الجسم كعامل مؤثر فى سلوك الفرد منذ أن يعى بأبعاد جسمه. وقد ينظر الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة إلى جسمه بشكل عام وكلى ولكنه لا يدرك التفاصيل الدقيقة التى تميز أبعاد جسمه. ولكن إدراك الطفل متطور بحيث يأخذ فى مرحلة المدرسة فى المقارنة بين جسمه وأجسام أقرانه، وينتبه بصفة خاصة إلى خاصتيى الطول والقوة البدنية. وثبت أن الأطفال الذين يدركون قوة أجسامهم هم أكثر إقداما ونجاحا فى تكوين صداقات مع الآخرين من الأقران، فضلا عن كونهم أكثر ودا وتعاونا نحو الرفاق. ويتميز هؤلاء الأطفال بالثقة بالنفس والإنبساط، فى حين أن الأطفال الذين يشعرون بضعف بنيتهم الجسمية، وبالتالى يدركون إنخفاض جاذبيتهم الجسمية كانوا أكثر عرضة لبعض المشكلات السلوكية مثل الخجل والوحدة النفسية (Liewely & Osborne 1990, ٨٩). وهذا ما أكدته أيضا دراسة "جيرسلد وبروك وبروك" التى أجريت فى أحد مراكز الطفولة بجامعة كاليفورنيا، إذ نبين أن (٢٩) طفلا من (٩٣) من الأطفال الذكور فى المدرسة الإبتدائية عانوا من تقبل أجسامهم الضعيفة الضئيلة .

(Jersild & Brook & Brook, 1978, 83)

ويزداد الأمر أهمية فيما يتعلق بأثر صورة الجسم على مجمل شخصية الفرد وسلوكه في مرحلة المراهقة إذ ينظر لكل عضو من أعضاء جسمه وكأنه جزء قائم بذاته. باعتبارها مرحلة الفحص الجزئى المدقق. ويبدأ المراهق فى معاناة جديدة نتيجة للتغيرات المفاجئة التى تعترى جسمه. وغالبا ما يكون المراهق غير راض عن شكل أجزاء الجسم، وربما يشعر المراهق بالقلق للسمنة أو لتزايد تراكم الدهون فى بعض أجزاء الجسم خاصة من جانب البنات. وتتأثر صورة الجسم لدى المراهق - كما

ذكرنا بتعليقات وتقييمات الآخرين. ويتحدد معيار الجاذبية فى مرحلة المراهقة من خلال إقبال الآخرين على تكوين صداقات وعلاقات إجتماعية مع المراهق. وبعبارة أخرى فان من ضمن العوامل التى تحوى جاذبية المراهق الإجتماعية مدى أو درجة جاذبيته الجسمية .(كفافى، النيال، ١٩٩٥، ٢٤)

وإذا كانت جاذبية المراهق الإجتماعية تعتمد فى جزء غيرقليل منها على جاذبيته الجسمية، فان المراهق يهتم بأن تلفت هذه الجاذبية نظر أفراد الجنس الآخر بصفة خاصة. ولذلك فان المراهق فى الوقت الذى يتأمل فيه جسمه ويريد أن يطمئن على مدى إنطباق مفهوم الجسم على مثال الجسم فانه ينظر إيضا إلى أجسام الآخرين من نفس جنسه، ويجرى المقارنة بين جسمه وأجسامهم بينما تركز المراهقة الأنثى إهتمامها على الوزن والرشاقة وتناسق الجسم وكل ما يبرز أنوثتها ولذا تشمل مقارناتها الملابس ومكملاتها .(كفافى ، النيال، ١٩٩٥، ٢٨)

وتأتى دائما صورة الجسم على رأس قائمة الصفات التى يحرص المراهق على تملكها والتمتع بها لأنها من الصفات التى يفضلها كل جنس عند أفراد الجنس الاخر. فقد سجل الباحثون إن من الخصائص التى يفضلها المراهقون فى المراهقات : الشخصية - المظهر الحسن - حسن الحديث - الإصغاء - الأنوثة - المهارات الحركية - الذكاء - سرعة البديهة - تذوق الفكاهة - قلة إستخدام الزينة وأدوات التجميل. أما الخصائص التى تفضلها المراهقات فى المراهقين فكانت : الشخصية - التوافق الإجتماعى - البناء الجسمى الحسن - حسن الحديث - الإصغاء - الذكاء - سرعة البديهة - تذوق الفكاهة - الأناقة - النظافة - الأدب .

رابعا : النمو الجنسى عند المراهقة

يمكن الإشارة إلى أهم ملامح النمو الجنسى فى مرحلة المراهقة فى النقاط الأتية :

١- الجنس جانب هام من جوانب نمو الشخصية، خاصة فى مرحلة المراهقة، إذ أن كثيرا من تصرفاته وإتجاهاته نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو بيئته ومجتمعه تتأثر بهذا الجانب. ويسبب هذا الدافع بعض الصراع للمراهق حيث لا تقبل الثقافة إلا إطار معينا لإشباعه وهو الزواج وهو ما لا يكون فى مكنه الغالبية العظمى من المراهقين خاصة الذكور. وإذا كانت المراهقة تبدأ بالبلوغ الجنسى فان المراهقة تنتهى بالعلامات التى تدل على قدرة المراهق فى أن يتحكم فى هذا الدافع ويخضعه للمواضعات الإجتماعية .

٢- يشعر المراهق فى بداية المراهقة بشعور غامض يشده للآخرين. ويعبر عن ذلك الشعور فى البداية بالتعلق أو الإعجاب بأحد أفراد جنسه وكثيرا ما يكون موضوع إعجابه زميل أكبر سنا أو أحد المعلمين. وليس من الضرورى أن يبادله هذا الآخر نفس الشعور، بل قد لا ينتبه إليه ولا يفصح المراهق عن مشاعره إليه .

٣- يتجه المراهق بعد ذلك من الإعجاب بأحد أفراد نفس الجنس إلى أحد أفراد الجنس الآخر «ليقع فى حبه» وغالبا ما يكون أقرب أفراد الجنس الآخر لديه، كأن يكون أحد الأقرباء أو الجيران أو الأصدقاء للأخ أو للأخت. وغالبا ما يختار المراهق فتاة من سنه ليعجب بها، أما الفتاة فتميل أحيانا إلى أشخاص أكبر سنا مما يضايق أقرانها من الذكور .

٤- يحاط الدافع الجنسى - وهو محور العلاقات العاطفية - بغلالة من الرومانسية والإجلال فى النصف الأول من المراهقة، حيث ينظر المراهق خاصة الفتى إلى موضوع تعلقه نظرة يملؤها التقدير المبالغ فيه، وقد يشحذ ملكاته الأدبية للتعبير عن مشاعر نحو هذا الموضوع. ولكنه مع تقدم وأزدياد إحتكاكه بالآخرين وزيادة فهمه لنوعية العلاقات المختلفة بين الناس تكتسب نظرته إلى الآخرين بمن فيهم موضوع تعلقه مسحة واقعية .

٥- ينتاب المراهق حالة من الفضول والرغبة فى المعرفة لكل ما يتعلق بالعلاقة بين الجنسين ويسأل الآخرين الأكبر سنا من رفاقه أو بعض معلميه وممن يتوسم فيهم إنهم سيفهمون رغبته فى المعرفة. كما يهوى المراهق قراءة المواد الأدبية العاطفية من قصص وشعر، كما يهوى سماع الأغانى العاطفية. ومن لديهم مواهب أدبية قد يحاولون كتابة الشعر أو القصة .

٦- هناك فرق واضح بين سلوك الفتى وسلوك الفتاة. فالفتى أقرب إلى إدراك الجانب الحسى من العلاقة بين الجنسين، حيث يرى الفتى المراهق العلاقة بين الجنسين من خلال الدافع الجنسى أو على الأقل فان الدافع الجنسى يحتل مكانة واضحة فيها. أما الفتاة فهى أقرب إلى إدراك الجانب العاطفى من العلاقة حيث تأخذ لديها طابعا رومانسيا معظم المرحلة .

٧- فى أواخر مرحلة المراهقة يكون المراهق قد حقق بعض الخطوات فى إتجاه النضج العاطفى ويكون قد إستطاع أن يسيطر على دوافعه بحكم نموه الإنفعالى والإجتماعى، وبحكم المكانة الإجتماعية التى يكون قد حققها كطالب فى نهاية المرحلة الثانوية أو الجامعية، أو حتى فى مجال العمل. وهذا التطور لدوافع المراهق ينسجم مع طبيعة مرحلة النمو التى وصل إليها، حيث يكون على إستعداد لأن يتزوج ويكون أسرة، لأن الدوافع تكون قد تشكلت على النحو الذى يخدم قيام الأسرة وبقائها. ونلاحظ أن كثيرا من الفتيات يخطبن ويتزوجن فى هذه المرحلة، ولكن عدد الفتيان الذين يستطيعون الزواج فى هذه السن قليل جدا إذا ما قيس بعدد الفتيات، نظرا لتأخر سن إتمام التعليم ولتأخر تحقيق الإستقلال الإقتصادى للفتى، وحيث أن تكاليف إقامة الأسرة مسئولية الشباب من الذكور بالدرجة الأولى، ولأن الثقافة تشجع زواج البنات قبل زواج البنين .

خامسا: النمو الحركى فى المراهقة

أن تطور المهارة الحركية فى بداية مرحلة المراهقة يعتوره بعض الإضطراب وذلك بسبب طفرة النمو الجسمى التى يتعرض لها المراهق فى بداية المرحلة. ويظهر ذلك على هيئة شعور عند المراهق بالكسل والخمول والتراخى وقلة الحركة وسقوط الأشياء من يده وعدم دقة حركته أثناء المشى، إذ يمكن أن يصطدم بقطع الأثاث، على عكس ما كان فى المرحلة السابقة (مرحلة المدرسة) التى كان فيها نشيطا دائم الحركة ولا يتعب بسهولة .

ولكن ما أن يصل المراهق إلى منتصف المرحلة (١٥-١٦ عاما) حتى تهدأ فورة أو طفرة النمو الجسمى ويستقر نمط النمو الجسمى حتى تزول الفترة الحرجة فى النشاط الحركى ويعود المراهق إلى سابق نشاطه وحيويته وتقسم حركاته بالتوافق والإنسجام. ويزيد المراهق فى الجانب الحركى على طفل المدرسة إن حركته بناءة بمعنى أنها تهدف إلى تحقيق هدف معين بخلاف حركة الطفل التى يمكن أن تكون بلا هدف محدد إلاتصريف الطاقة أو إثبات الذات أو التسلية. ومعظم المراهقين يستمرون بشكل ثابت فى الإرتقاء الحركى وفى القوة وفى رد الفعل وفى قدرات التآزر .

ويلاحظ أن الذكور من المراهقين يحققون تفوقا على الإناث المراهقات فى كل جوانب النمو الحركى. ويستمر هذا التفوق طوال المرحلة. وذلك بسبب أن الذكور ينمون عضلات أكبر وقادرين على توليد قوة أكبر لكل جرام من النسيج العضلى أكثر مما يحدث مع الإناث. وفيما يتعلق بالأنشطة المرتبطة بمهارة حركية ونوعية فان الذكور أيضا أكثر كفاءة وحذقا، فهم يحققون التفوق فى الدقة فى سرعة الإستجابة وفى التحكم الكلى فى الجسم، كما يظهر تفوقهم فى الجرى والرمى والمهام الحركية الأخرى التى تتطلب درجات متباينة من التحمل الجسمى .

ولكن ينبغى أن ننظر إلى تفوق الذكور على الإناث فى مختلف جوانب المهارات الحركية لا على إنه قضية مطلقة، بل يجب النظر إليها فى إطار الملابسات

التى تحيط باجراء مثل هذه الدراسات المقارنة. فقد كان كثير من نتائج هذه الدراسات قبل التفوق الرياضى الذى بدأنا نراه فى المحافل الدولية الرياضية فى السنوات الأخيرة. كما أن التفوق الرياضى والحركى للذكور على الإناث قد يعود إلى أن الذكور يقضون وقتا أكبر فى التدريب والممارسة من الإناث،كما أن العديد من الفتيات اللاتى يتزوجن ينقطعن فى كثير من الحالات عن ممارسة التدريب. ومما لا شك فيه أيضا أن الذكور يجدون تشجيعا فى أنشطتهم الحركية والرياضية أكثر مما تجد الإناث .

القسم الثانى : النمو المعرفى فى المراهقة

سنبدأ تناولنا للنمو المعرفى فى المراهقة بعرض موجز للمعالم الأساسية للتغيرات التى تحدث فى هذا الجانب من النمو، ثم تتحدث عن مضمون هذه التغيرات وعلاقتها بشخصية المراهق خاصة فى ضوء نظرية "بياچيه" المعرفية فى العمليات الصورية التى تنطبق على مرحلة المراهقة .

اولا : معالم التغيرات المعرفية والعقلية فى المراهقة

فى الجانب العقلى يركز الباحثون دراساتهم حول القدرة الفطرية العامة، وهى الذكاء على أن الذكاء هو الطاقة التى تستمد منها جميع العمليات العقلية النشاط والفاعلية، ويمكن النظر إلى الذكاء والقدرات العقلية من ناحيتين :

الناحية الأولى : وهى ناحية الموضوع الذى ينصب عليه، وهى القدرات والإستعدادات العقلية كالقدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة الميكانيكية والقدرة الموسيقية القدرة الفنية .

الناحية الثانية : وهى ناحية القنوات التى تؤدى القدرة العقلية عملها من خلالها وهى العمليات العقلية العليا، كالتذكر والتخيل والتصور والإنتباه والتفكير

والذكاء نفسه تكوين فرضى، بمعنى إننا لا نراه ولكننا نرى آثاره فى صورة الأداء العقلى فى مختلف نواحى الحياة وفى التحصيل العلمى والمدرسى شأنه فى ذلك شأن الكهرباء والمغناطيسية. فهى مفاهيم إفتراضية يفترضها العلماء لوصف مجموعة من العمليات لا نراها، ولكننا نرى أثارها بوضوح .

وإذا كان العلماء يختلفون فى نصيب الفطرية والإكتساب فى السلوك الذكى، فلا خلاف فى أن الفطرة بشكل أو بآخر تقدم السقف أو الحد الأقصى الذى يمكن أن يصل إليه الفرد ولا يتعداه، بينما تقدم البيئة المثيرات التي تشحذ قدرات الفرد العقلية وتنميها. كذلك فان الإتزان الإنفعالى ييسر الآداء العقلى، كما يؤثر الإضطراب الإنفعالى والأعراض العصابية تأثيرا سلبيا على آداء الفرد العقلى، كذلك توثر الحال الجسمية والصحية للفرد على إستخدامه لقدراته العلقية .

وسنعرض لأهم معالم التغيرات المعرفية من خلال العناوين الأتية :

- مميزات النمو العقلى .
- العمليات العقلية العليا .
- القدرات الطائفية .
- الميول .

أ- مميزات النمو العقلى فى المراهقة :

١- يحدث فى هذه المرحلة درجة كبيرة من التنوع والتمايز فى القدرة العقلية. فحتى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة تكون الإستعدادات أو القدرات العقلية غير واضحة بعد. وإن كان بعض الباحثين يرى أننا يمكن أن نتنبأ بها، بحيث نستطيع أن نحدد بصورة ما حظ الفرد فى كل قدرة من القدرات. ولكنه مع دخول الفرد مرحلة المراهقة يحدث تطور كيفى كبير بجانب التطور الكمى التراكمى وهذا التطور الكيفى يتمثل فى تفرع القدرة العقلية وتمايزها. ومما لا شك فيه أن ظهور القدرات الخاصة أو الإستعدادات بشكل واضح مما يعطى طابعا خاصا ويؤثر على جوانب النمو الأخرى وعلى شخصيتة بصفة عامة .

٢- تتباين سرعة النمو العقلى فى هذه المرحلة. فبعد الأزدهار الواضح الذى يشهده النمو العقلى فى المرحلة السابقة (مرحلة المدرسة ٦-١٢) يحدث نوع من

التعثر عند البلوغ ونحن نتحدث هنا عن الأداء العقلى كما يتمثل فى سلوك المراهقة وإستجاباته حيث يؤثر حادث البلوغ على كل جوانب النمو. ولكن ما أن ينتهى البلوغ حتى يستأنف النمو العقلى تقدمه حيث يتوقف فى النصف الثانى من المراهقة .

٣- تظهر الفروق الفردية بصورة أوضح فى الجانب العقلى فى المراهقة. لأن النمو العقلى يكون قد قطع معظم الشروط وتكون الإستعدادات قد وصلت إلى نهايتها. فتكون الفروق بين الأفراد واضحة عن ذى قبل، خاصة وأن تمايز القدرة العقلية وبزوغ القدرات الخاصة يزيد من هذه الفروق. حيث نجد من يتفوق فى القدرة العددية وآخر فى القدرة اللغوية وثالث فى القدرة الميكانيكية. وقد يكونون جميعا فى مستوى ذكاء واحد من ناحية القدرة عامة، وجانب ثالث فى الفروق يتضح أيضا فى المراهقة وهو الفروق بين الجنسين - تلك الفروق التى أشارت إليها نتائج العديد من البحوث - حيث نجد أن البنات يتفوقن على البنين فى القدرة بينما يتفوق البنون عليهم فى القدرة الميكاينيكية .

٤- مرحلة المراهقة هى المرحلة التى يتم فيها عملية التوجيه التربوى والمهنى، لأن القدرات الخاصة تتضح وتتحدد الميول العقلية كذلك. وعملية التوجيه التربوى والمهنى هى عملية التوصية بتوزيع المراهقين كل على نوع الدراسة الذى يلائم إمكانياته وبالتالى التوصيه وبتوزيعه بعد ذلك على المهنة المرتبطة بميوله ودراسته .

٥- من مميزات النمو العقلى فى المراهقة نمو التفكير الإبتكارى بصورة واضحة والتفكير الإبتكارى يعنى الإتيان بأفكار جديدة غير معروفة وإتباع أساليب غير مألوفة لحل المشكلات المألوفة. وقد ذكرنا أن بوادر هذا النمط من التفكير تظهر فى المرحلة السابقة. وتزداد قدرة المراهق على التفكير الإبتكارى ويظهر ذلك فى محاولات المراهق الأدبية وفى رغبته فى أن يرسم وفى تفوق البعض فى الرياضيات تفوقا يعكس قدرة إبتكارية .

٦- تظهر سمة عضلية جديدة فى مرحلة المراهقة، وهى التفكير النقدى، وهى سمة تنسجم مع الحال المزاجية والإنفعالية للمراهق. كما كان التفكير المساير ينسجم مع الحال المزاجية والإنفعالية لطفل المدرسة الإبتدائية. والتفكير النقدى هو ألا يقبل المراهق مايسمع أو مايقرأ دون تمحيص مهما كان المصدر الذى يسمع منه أويقرأ له، بل أن لديه القدرة والرغبة - فى هذه السن - على إكتشاف مواطن الصحة ومواطن الخطأ فيما يعرض عليه .

٧- يرتفع مستوى الطموح عند الطلاب فى هذه المرحلة، خاصة عند من لديهم مفهوم إيجابى عن ذواتهم. والطالب هنا أما إنه فى المدرسة الثانوية ويأمل فى الإلتحاق بالكلية التى يرغب فى الدراسة بها، وأما إنه طالب بالجامعة ويأمل فى التفوق حتى يضمن من خلاله مستقبلا يأمل فيه. وهذا المستوى المرتفع من الطموح يدفع المراهق إلى زيادة الإطلاع وبذل الجهد فى التحصيل الدراسى .

٨- يحدث التخصص الدراسى فى مرحلة المراهقة على نطاق ضيق فى المرحلة الثانوية بين الشعب العلمية والشعب الأدبية ثم على نطاق أوسع فى الجامعة فى كلياتها وتخصصاتها المختلفة. وهذا التخصص يفرض على المراهق ألوان معينة من المعرفة ويحدد إهتمامه فى مجال خاص ويفسح أمامه الطريق إلى التفوق والإبتكار فى هذا المجال، خاصة إذا كان يتمشى مع ميوله .

ب- العمليات العقلية العليا :

١- الإنتباه :

تزيد قدرة المراهق على الإنتباه. فنجد إنه يستطيع أن يركز إنتباهه على أى موضوع مدة أطول إذا أراد مما كان يستطيع فى الماضى، كما إن مدى الإنتباه يتسع ليشمل موضوعات أكثر. وتزداد القدرة على الإنتباه حسب عامل الميل لدى المراهق والتشويق فى موضوع الإنتباه

٢-التذكر :

تنمو قدرة المراهق أيضا على التذكر. وتتسع الذاكرة لتشمل أنواع جديدة من التذكر. والإختلاف بين ذاكرة المراهق وذاكرة الطفل إختلاف فى الكيف أكثر منه إختلاف فى الكم. فاذا كان تذكر الطفل من النوع قصير المدى فان تذكر المراهق من النوع طويل المدى، بمعنى القدرة على إستدعاء خبرات قديمة. كما أن تذكر الطفل يمكن أن يكون آليا، إى التذكر الذى ليس من الضرورى أن يصحبه فهم للمادة المتذكرة، ولكن تذكر المراهق يعتمد على الفهم فى جزء كبير منه، حيث يجد المراهق صعوبة فى أن يحفظ ويستدعى مادة غير مفهومة لديه .

٣- التخيل :

تخيل المراهق تخيل مبنى على الألفاظ. وفى هذا يختلف تخيله أيضا من تخيل الطفل فتخيل الطفل يعتمد على الصور البصرية، أما تخيل المراهق فهو تخيل يعتمد على الألفاظ. ويساعد المراهق على ممارسة هذا النمط من التخيل تقدمه فى تعلم اللغة وتملكه ناصية التعبير بها خاصة بالنسبة للمراهقين الذين يواصلون تعليمهم. ويتصل التخيل بالتفكير الإبتكارى. فالتلاميذ من أصحاب القدرات الإبتكارية هم أساسا متفوقون فى القدرة التخيليلة حيث يستطيعون أكثر من غيرهم الوصول إلى ترتيب جديد للعناصر المتوافرة فى أى وقت، وهو لب عملية الإبتكار .

٤- التفكير :

رأينا أن الطفل فى أواخر سنوات المدرسة الإبتدائية يستطيع أن يفكر بمعنى أن يدرك العلاقات بين العناصر. هذه القدرة تتحسن فى المراهقة. ويستطيع المراهق أن يقوم بعمليات الإستدلال العقلى، وهى إستنباط قضايا جديدة من قضايا مطروحة، وعمليات الإستقراء حيث الإنتهاء من الحالات الفردية إلى قاعدة عامة أوقانون شامل. كذلك فانه نتيجة للنضج اللغوى تتحسن القدرة على التفكير المجرد لدى المراهق. ويتمكن من فهم المصطلحات المجردة والتى ليس لها أساس حسى كالفضيلة والعدالة، ويحسن التعامل بها. وسنوضح ذلك فيما بعد عندما نتحدث عن التفكير الصورى .

ج/ القدرات الطائفية :

ذكرنا أن تمايز القدرات العقلية من سمات النمو العقلى فى مرحلة المراهقة. ومن أهم القدرات الطائفية عند المراهقين .

١- القدرة اللفظية :

وتظهر فى قدرة المراهق على فهم الألفاظ والتعبيرات اللغوية ومعرفة الأضداد .

٢- القدرة المكانية :

وتظهر فى قدرة المراهق على فهم الأشكال الهندسية المختلفة وإدراك العلاقات المكانية، وتصور حركات الأشكال والأجسام. ومما يجدر ذكره أن للعلماء المصريين إسهام واضح فى بلورة هذه القدرة. فعبد العزيز التوصى هو الذى إكتشف القدرة المكانية عند الأطفال البالغين من العمر ١١-١٣ سنة (العاملK)* وذلك عام ١٩٣٤ وقد إنقسمت هذه القدرة فى بحوث فؤاد البهى السيد ** إلى قدرتين متمايزتين وخاصة فيما بين سن ١٦-١٨ سنة .

٣- **القدرة العددية :** وتظهر فى قدرة المراهق على أجراء العمليات الحسابية .

٤- **قدرة التذكر المباشر :** وتبدو فى قدرة المراهق على إستدعاء الأرقام والألفاظ .

٥- **القدرة الإستقرائية :** وتبدو فى قدرة المراهق على إكتشاف القاعدة فى جزيئاتها .

٦- **القدرة الإستنباطية :** وتبدو فى قدرة المراهق على معرفة الجزيئات التى تنطوى تحت قاعدة أو قانون عام .

٧- **المعرفة الإدراكية :** وتبدو فى الأدراك السريع للأمور البسيطة .

---

*El-Koussy, A. A. H. : The Visual Perception of Space Birth J. Psychol. Monogr. Suppl. No. 20, 1935

**El-Sayed, F. E. : The Cognitive Factors in Geometrical Ability. A Factorical Study in Spatial Ability. 1951

وتتصل بعض هذه القدرات بنسب مختلفة لتؤلف من ذلك كله قدرات طائفية مركبة كالقدرة الرياضية التى تعتمد فى بعض نواحيها على القدرات الإستقرائية والإستنباطية والمكانية والعددية أو كالقدرة المنطقية الإستدلالية التى تقوم على القدرة الإستنباطية والقدرة الإستقرائية (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٥ ، ٢٧٧) .

د/ الميول عند المراهق :

رأينا أن بدايات الميول تظهر فى مرحلة الطفولة المتأخرة، ولكنها تتضح وتتحدد في المراهقة مصاحبة للنمو العقلى الذى يحققه المراهق. والميل هو شعور يصاحب إنتباه الفرد وإهتمامه بموضوع ما، ويقرب كثيرا من الإتجاه، وإن الإتجاه أكثر عمومية من الميل. وهذه بعض الخصائص التى تتميز بها ميول المراهق .

١- تختلف الميول من حيث مدى الإستمرارية. فقد يكون هناك ميلا طارئا. ولكن وسرعان ما ينصرف عنه المراهق، وهناك ميول تستمر معه لفترة طويلة من الزمن. كما تختلف الميول من حيث الإتساع فهناك الميول المتسقة التى تشمل نشاطات وجوانب عديدة، وهناك الميول الضيقة التى تقتصر على ناحية واحدة فقط أو جوانب النشاط، فقد يحب المراهق القراءة فى علم معين أو موضوع خاص .

٢- تختلف الميول أيضا وتتأثر ببعض العوامل التى يتصف بها المراهق. فميول الأذكياء غير ميول غير الأذكياء. وتؤثر البيئة التى يعيش فيها المراهق فى ميوله، فمن يعيش فى بيئة دينية غير من يعيش فى بيئة لا تهتم بهذه الناحية. كذلك فان من يعيش فى بيئة متعلمة قد يختلف فى ميوله عن من يعيش في بيئة غير متعلمة. وتظهر ميول المراهق منعكسة فى قراءاته فنجده يهتم فى بداية المرحلة بقراءة قصص الأبطال والمشاهير وبعض القصص المسلية والتى تحوى المغامرات، ثم تتطور قراءاته لتشمل الموضوعات السياسية والإجتماعية كما تشمل القصص والموضوعات الغرامية والتى تتحدث عن العلاقة بين الجنسين. وهذا يؤكد أن الميول تتأثر بعامل السن وبمرحلة العمر التى يمر بها الإنسان .

٣- لما كانت الميول تظهر وتتحدد فى المراهقة فان مرحلة المراهقة هى أنسب الأوقات لعمليات التوجية التربوى والمهنى. وبالطبع كلما إتجه الفرد إلى دراسة أو مهنة تتفق مع إستعدادته وميوله كآن إحتمال نجاحه وتفوقه فيها أكبر .

ثانيا : *التفكير الصورى فى المراهقة*

أ/ المراهقة كمرحلة العمليات الصورية :

يسمى "بياچيه" التفكير فى مرحلة المراهقة بأنه التفكير الصورى Formal Thinking. فالمراهقة هى مرحلة العمليات الصورية حيث تصل القدرة على إكتساب وإستخدام المعرفة ذروتها. ففى هذه المرحلة ترتبط وتتكامل التقدمات النمائية التى حققها الطفل طوال المراحل السابقة عليها لتخلق كيانا عقليا كليا ممنهجا ومنظما إلى حد كبير. فالتفكير الآن أصبح عقلانيا إلى درجة كبيرة وأصبح يمثل أساسا لحياة عقلية راشدة .

ومثلما يحدث فى مجالات النمو الأخرى كالإجتماعى أوالأخلاقى، فالعمر وحده لا يضمن دخول الفرد فى مرحلة سيكولوچية معينة. فليس كل مراهق يدخل بالضرورة مرحلة العمليات الصورية عندما يصل إلى سن المراهقة، حتى أن "تيرنر" و "هيلمز" فى الطبعة الرابعة لمؤلفها عن النمو طوال الحياة" يذكران أن حوالى ٤٠٪-٦٠٪ فقط من طلبة الكليات والراشدين هم الذين يصلون إلى قمة الأداء العقلى الوظيفى، وينسبان هذه النتيجة إلى عدد من البحوث نشرت فى بداية الثمانينات . (Turner, Helmes, 1991, 314)

ويمكن من خلال بعض المحكات الحكم على إذا ماكان المراهقين قد وصلوا الى مرحلة العمليات الصورية أم أنهم لازالوا معتقلين فى مرحلة العمليات العيانية أو الحسية. فالذين يفكرون تفكيرا صوريا يمكنهم أن يدركوا العلاقة بين فكرتين مثلا، كما يمكنهم أن يقدموا تفسيرات لما يشاهدونه أو للنتائج التى تقدم لهم، كما يستطيعون ذكر تطبيقات لها. أما الذين يفكرون تفكيرا عيانيا فانه يصعب عليهم

القيام بهذه العمليات ويحتاجون الى من يشرح لهم مايحدث بالضبط ولايدعهم يدركون أو يستنتجون ماوراء الظاهر من الأحداث لأنهم لن يستطيعوا فعل ذلك، كما أنهم يميلون الى تفسير المعلومات المتاحة بشكل حرفى، ولايستطيعون الإنتقال من عمل أو مهمة الى أخرى بدون تعليمات صريحة وواضحة .

الوصول إلى مرحلة العمليات الصورية ليست من قبيل الكل أو لا شئ. بمعنى إننا لا نستطيع أن نقسم مجموعة من المراهقين إلى قسمين متميزين أحدهما يحسن أجراء هذه العمليات تماما والآخر لا يستطيعها مطلقا. بل أن بعض المراهقين يستطيع أن يصل إلى الذروة فى آداء بعض الوظائف العقلية فى ميادين معينة، ولا يستطيعون الوصول إلى هذا المستوى فى ميادين أخرى. وحتى الأفراد الموهبون يظهرون قدرا كبيرا من المرونة فى ميادين بعينها دون غيرها. ومن هنا فان بعض الباحثين يرون أن التفكير الصورى لا يحسنه المراهق إلا فى الميادين التى يعرفها المراهق جيد(Carey, 1988). كما أن الوصول إلى العمليات الصورية لا يعنى بالضرورة زيادة السلوك الإبتكارى، فليس هناك علاقة بين المتغيرن، بل العكس فان البحث الذى أجراه "فردريك وولف"و"جيرالد لارسون" أوضح إن الإرتباطات بين إختبارات العمليات المتضمنة فى التفكير الصورى وإختبارات الإبتكار منخفضة وبعضها سالب (Wolf, F. & Larson, G. 1981) ومن التفسيرات التى تقدم لهذه النتيجة أن المراهقين واعين على نحو متزايد بالضغوط المتصاعدة للمسايرة الإجتماعية وخاصة بالنسبة لنموهم المعرفى وربما بسبب هذا النمو بالذات .

وتشير نتائج العديد من البحوث إلى أن هناك فروقا جنسية فى الآداءات المعرفية. فالذكور يميلون إلى أن يؤدوا بشكل أفضل على إختبارات التفكير الرياضى والمشكلات البصرية - المكانية، بينما تتفوق الإناث من الناحية الأخرى فى الأعمال المتضمنة القدرات اللغوية (Demo, 1982, 685). مع أن بعض الباحثين يشكك فى هذه النتائج التى إكتسبت شهرة ورسوخا فى الميدان حيث يرى البعض الفروق الجنسية تختص فى المهارت المعرفية خاصة فى القدرات اللغوية (Jacklin, 1989, 130 - 132) .

ب/ أشكال التفكير الصورى وخصائصه :

يحدث فى خلال مرحلة العمليات الصورية أن يصبح التفكير أكثر علمية. فالأفراد يكونون قادرين على التفكير حول الماضى والحاضر والمستقبل. أنهم يستطيعون أيضا أن يتعاملوا بفاعلية مع المشكلات المفترضة. وأكثر من ذلك فانهم حينما تواجههم مشكلة فانه يكون باستطاعتهم أن يفكروا فى عدد من الحلول الممكنة .

ويمكن تمييز الأشكال الآتية فى التفكير الصورى :

١- **التفكير المجرد** Abstract Thinking :

فى المراحل المبكرة من المعرفة يكون فهم المجردات محدودا. والمجردات هى مفاهيم ذاتية أو إنها أفكار خارج تحليل الفرد الموضوعى للبيئة المحسوسة. وبينما تكون مهارت التفكير الموضوعى مطلوبة لحل المشكلات العيانية مثل تلك التى توجد فى الرياضيات والعلوم فان قوى التفكير المجرد تكون مطلوبة لفهم ما لا يمكن رؤيته .

وقبل مرحلة العمليات الصورية يكون إعتماد الأطفال قائما معتمدين على الخصائص الفيزيقية (المادية) أو العيانية للمفهومات. ولذا يكون فهم المجردات والقدرة على التحرك خلف الخصائص الفيزيقية للبيئة من الإنجازات الى تتحقق فى سياق النمو المعرفى عند وصول الطفل إلى مرحلة العمليات الصورية، حيث لا يعود المراهقين بعد مرتبطين بالخبرات الحالية أو الحديثة. ومن الفروق الأساسية بين مرحلة العمليات الصورية والمرحلة التى تسبقها، والتى تكشف مدى التقدم الذى حدث أن أطفال العمليات العيانية يكونون قادرين فقط على تسمية الأشياء أو التفكير عما هى، أما المراهقين أصحاب العمليات الصورية فانه يكون فى أمكانهم تصور ما ينبغى أن تكون عليه هذه الأشياء. وإعتمادا على التفكير الصورى فان المراهقين يمكنهم أن يفكروا بطريقة أكثر واقعية حول هويتهم ومستقبلهم بما فى ذلك مستقبلهم المهنى والأدوات التى يمكن أن يضطلعوا بها فى حياتهم الإجتماعية، وهم يحاولون بالفعل فى بعض الحالات القيام بهذه الأدوات، كما أنهم يكونون قادرين

صندوق (١/٨)

خصائص الفكر الصورى

يمكن تلخيص الفكر العملياتى الصورى فى النقاط الآتية :

- القدرة على التفكير بطريقة تجريدية .
- القدرة على تصور الموضوعات وإفتراضها .
- الإكتشاف المنظم للسبب والنتيجة خلال المنهج الإفتراضي - الإستنتاجي .
- المعالجة الذهنية لأكثر من متغير فى وقت واحد .
- القدرة على الحكم وتمييز الصواب من خلال العلاقات المنطقية .
- القدرة على أن يتأمل الفرد فى عمليات الفكر الخاصة به .

على توليد أفكار جديدة حول أنفسهم وحول الحياة بصفة عامة. ويمكن أن يشاركوا الآن فى المناقشات حول القضايا السياسية والإجتماعية والأخلاقية مثل : مشروعات الحروب، وهل هى أخلاقية، وماذا ينبغى أن يتوافر فى المجتمع المثالى؟ وكيف نفهم الدين فهما يساعد على ترقية الحياة؟ ويستطيع المراهق أن يدرك أن كل قضية ترتبط بغيرها وإنها تترتب على غيرها من القضايا أو تتسبب فيها .

٢- مناهج حل المشكلة Problem - Solving Approaches :

من أشكال التفكير الصورى القدرة على حل المشكلة أو على تناول المشكلة على نحو يسمح باختبار العديد من البدائل وتجربتها أو التأمل فيها وجمع البيانات حول كل منها قبل أن يختار أحدها لتكون أنسب الحلول فى نظره للمشكلة. وفى هذا التوجه تكون كل البيانات والإفتراضات التى تقدم للمراهق قابلة للفحص والإختبار ويكون قبولها رهنا بصلاحيتها. وفى هذا يختلف المراهق عن الطفل فى مرحلة المدرسة حيث كان يقبل التفسيرات الأولية والإقتراحات كحلول أو باعتبارها قضايا صحيحة أو حقائق .

وفى سياق هذا التقدم المعرفى يكون المراهق قادرا على إستخدام التفكير الإستنتاجي Deductive Reasoning بمعنى الإستدلال من مجموعة قضايا للوصول

إلى نتيجة. وقد سمى "بياچيه" هذا النمط من التفكير «التفكير الإستنتاجى - الإفتراضى» ing HypotheticoonDeductive Reas. والمرهقون أيضا قادرون على التفكير الإستقرائى Inductive Reasoning بمعنى البدء بالخبرات النوعية الفردية والتقدم منها إلى المبادئ العامة .

والمثل البسيط على إستخدام المنطق فى التفكير أو على ممارسة التفكير الإستنتاجى هو القياس المنطقى Syllogism (من الشكل الأول) فاذا قدمنا للمراهق قضيتان الأولى تقول أن سقراط إنسان والثانية تقول أن كل إنسان فان فانه يستطيع أن يستنتج منهما النتيجة التى تترتب عليهما وهو أن سقراط فان. ويلاحظ أن هذا الإستنتاج الذى يبدو بسيطا يتطلب أن يحتفظ الفرد فى ذهنه بفكرتين فى وقت واحد وأن يتعامل معهما فى نفس الوقت وهى أن سقراط فان وأن كل إنسان فان .

ويجدر بنا أن نذكر هنا الإستنتاج السابق ليس قاصرا على المراهق فان الطفل فى نهاية المرحلة السابقة يستطيع فى معظم الحالات أن يصل إلى الإستنتاج الصحيح مثل المراهق ولكن هناك فرق هام بين قدرة الطفل وقدرة المراهق على الإستنتاج. فالمراهق يستطيع أن يتعامل مع الشكل فقط ويصل إلى النتيجة الصحيحة حتى ولو كان مضمون القضايا التى يتعامل معها مخالف الواقع، وهو غير ما يستطيعه الطفل. فالطفل إذا أستطاع أن يصل إلى الإستنتاج الصحيح فذلك لأن مضمون القضايا المقدمة تتطابق مع الواقع الذى يعيشه ويلمسه. أما إذا قدمنا للطفل قضايا تتعارض مع الواقع فانه قد يفشل فى الوصول الى الإستنتاج الصحيح. وهومايستطيعه المراهق. فاذا قدمنا للطفل مقدمتين مثل هاتان المقدمتان

الكلب أكبر من العصفور

العصفور أكبر من النحلة

فانه فى الأغلب يستطيع أن يصل الى الإستنتاج الصحيح وهو :

أن الكلب أكبر من النحلة

أما إذا قدمنا للطفل المقدمتين هكذا

النحلة أكبر من العصفور

والعصفور أكبر من الكلب

فانه فى الأغلب سيفشل فى الوصول الى الإستنتاج الصحيح وهو :

أن النحلة أكبر من الكلب

وهو الإستنتاج الذى يستطيعه المراهق لأنه تحرر من العيانيات ولم يعد تفكيره مرتبطا بالبيئة المحسوسة وإنما أصبح قادرا على أن يفكر على نحو شكلى أو صورى، وهو الطابع الذى يميز قدرة المراهق على الإستنتاج عن قدرة الطفل المحدودة والبازغة عن الإستنتاج .

٣- **الإستبصار الأدبى Literery Insight :**

من أشكال التفكير الصورى أيضا التقدم الذى يحرزه المراهق فى مجال فهم الأدب وتذوقه والإستمتاع به. فالمراهق الآن أكثر إحتفاء بالأفكار والحقائق ويتساءل بأهتمام عما يقرأ وعما يسمع ويريد أن يفهم مايدور حوله فيزيقيا وإجتماعيا. ويمكنه أن يتعلم المزيد من الرموز والإستعارات ومعانى الكلمات وخصائص الأشياء ووظائفها. ويمكن للمراهق أيضا أن يفهم الزمن التاريخى Historical Chronology أى فعل الزمن على الموضوعات ويستطيع أن يفهم أيضا بعض الأساليب التى كانت تسبب الخلط عند الأطفال مثل المفاهيم المجردة والتشبيهات والإستعارات والكنايات خاصة التى تتضمن السخرية أو التهكم. وبالعكس فان المراهق يكون مستعدا وراغبا فى قراءة المواد الفكاهية والمواد التى تتضمن الألغاز والأحاجى والكاريكاتير ويرتقى لديه أيضا الحكم الخلقى على أساليب السلوك والأحداث التى يقرأ عنها مما سنوضحه فى الفصل الأخير .

ويعتمد أيضا هذا التقدم فى الفهم الأدبى على أن الفكر الصورى حرر المراهق من التفسيرات الإحادية والتفسيرات العيانية والتفسيرات الدجماطية التى لاتقبل المراجعة والتفسيرات المرتبطة بنصوص مطبوعة أو منطوقة. وهذا التحرر

يسمح للمراهق أن يحلل الحقائق والأسباب تفسيرا يتسم بالرحابة والإنفتاح على كل الإحتمالات والتوجهات. ويكون قادرا على إستشفاف المعانى الإجتماعية والخلقية فيما يقرأ أو يسمع. وحتى القصص التى كان يسمعها صغيرا ويتسلى بأحداثها أنه يستطيع أن يدرك المغزى الأخلاقى والإجتماعى والفلسفى وراء أحداث هذه القصص مثل قصص ألف ليلة وليلة وكليلة ودمنة ورحلات سندباد وحتى الأدبيات الأجنبية التى حققت شهرة مثل «أليس فى بلاد العجائب» ومسرحيات شكسبير .

٤- تمركز المراهق حول ذاته Adolescent Egocentrism :

وهناك جانب من التغيرات النمائية فى هذه المرحلة قد يؤثر سلبيا على التقدم الذى أحرزه المراهق فى المجال المعرفى ممثلا فى صور وأشكال التفكير الصورى، وهو تمركز المراهق حول نفسه، والذى هو صورة من صور التمركز حول الذات Self Centeredness. ويظهر هذا التمركز على صورة إهتمام من جانب المراهق حول ماعساه أن يظنه الآخرون عنه. والمراهق الآن قادرا على أن يصوغ أفكاره صياغة مفاهيمية (على شكل مفاهيم) وهو فى نفس الوقت مشغول بأفكار الآخرين عنه، ويترتب على ذلك تمركز المراهق حول ذاته وإنشغاله بنفسه. أن تمركز المراهق حول ذاته هى نوع من إرتفاع مستوى الوعى بالذات Self - Conciousness .

ولنا أن نتذكر أن نزعة المراهق للتمركز حول الذات ليست هى النزعة الأولى فى حياته فقد سبق له فى مرحلة ماقبل المدرسة أن كان متمركزا حول ذاته أيضا وإستطاع عند دخوله مرحلة الطفولة المتأخرة وهى مرحلة المدرسة أن يتخلص من هذه الصورة من التمركز حول الذات عندما بدأ يدرك أن هناك وجهات نظر أخرى غير مايعتقد فيما يعرض أمامه وأن الصواب ليس دائما مايبدو له أو مايبدو من الزاوية التى ينظر منها للموضوع. ثم تعود نزعة التمركز حول الذات فى مرحلة المراهقة ولكنها نزعة من مستوى أرقى. فنزعة التمركز هذه المرة مرتبطة بانشغال المراهق بنفسه. ذلك الإنشغال الذى كان بمثابة رد الفعل لحجم التغيرات التى حدثت فى الجوانب البيولوجية والعقلية والإنفعالية ممايشده الى داخله من ناحية وإنفتاحه على

العالم المحيط به فيزيقيا وإجتماعيا. وحيرة المراهق فى هذا العالم وتساؤله عن هويته؟ وعن أدواره؟ وكيف يقوم بها؟ كل هذا يجعله فى حال إنشغال بالذات ووعى زائد بها. وهو تمركز كما نرى يختلف عن تمركز الطفل الساذج حول نفسه .

وطبقا لـ"إلكند" Elkind يفرز التمركز حول الذات عند المراهق نمطين من التفكير الأول هو بناء الجمهور المتخيل Imaginary Audience بمعنى أن المراهقين يشعرون أنهم فى بؤرة أو مركز الإنتباه أو فى منطقة المركز عند الآخرين. وهذا الوجود المدرك للجمهور المتخيل عادة مايشعر به المراهق على نحو واضح فى المواقف التى تمثل بعض التهديد الإجتماعى مثل أن يطلب من المراهق أن يتحدث أمام زملائه فى الصف. أما النمط الثانى من التفكير الذى يترتب على نزعة التمركز حول الذات عند المراهق فهو التلفيقات الشخصية Personal Fables. والتلفيقات الشخصية هى قصص يصطنعها المراهقون ويحكونها عن أنفسهم. (Elkind, 1980) وتعكس هذه التلفيقات إقتناع المراهق ببعض الأفكار غير الواقعية وإعتقاده فى صحتها من غير إستعداد لمناقشة هذه الصحة. وقد تسبب له هذه القناعات بعض المشكلات. وبصفة عامة فان نمطى الجمهور المتخيل والتلفيق الشخصى يقفان وراء بعض أساليب السلوك الغريبة وغير المفهومة التى نراها عند المراهق أحيانا .

والعملية التى يتخلص من خلالها المراهق من تمركزه حول ذاته هى عملية اللاتمركز أو إنحسار التمركز Decentring. وفيها يحول المراهق بؤرة إهتمامه ووعيه من جانب واحد محدد من الواقع أو من الذات الى الأبعاد المختلفة والمتعددة. (Elkind, Boown, 1979, 38) ويترك المراهق فكرتى الجمهور المتخيل والتلفيق الشخصى حينما يصبح قادرا على رؤية نفسه ورؤية الآخرين فى صورة أكثر واقعية. وعندما يحدث هذا يكون فى مكنه المراهق أن يقيم علاقات حقيقية بدلا من العلاقات البين شخصية أو العلاقات المهتمة فقط بالذات .

صندوق (٢/٨)

خصائص التمركز حول الذات عند المراهق

- ميله الى الحديث عن ذاته وعن أفكاره .
- إفتراضه بأن الآخرين مثله يركزون إنتباههم وتفكيرهم حول أنفسهم .
- إفتراضه بأنه لاأحد من الآخرين يعرف كيف يشعر ويحس .
- إحساسه بأن لديه أهدافا سامية وهامة .
- إحساسه بأن لديه نزعة مثالية .
- إحساسه بالعصمة من الوقوع فى الخطأ .

أن المراهق معجب بذاته رغم نزعة النقد الذاتى لديه وهى أثر من آثار التمركز حول الذات أيضا . ويمكن أن نشاهد آثار هذا الإعجاب بالذات فى السلوك الموجه نحو أفراد الجنس الآخر. وعندما يتقابل المراهق مع الآخرين فانه يهتم بما سيلاحظه الاخرون عليه أكثر من إهتمامه بما سيلاحظه هو عليهم فهو يجعل نفسه موضوعا للملاحظة أكثر مما يجعلهم موضوعا لملاحظاته. ومع ملاحظة أن الغرور والزهو سمتان لازالتا عند المراهق، وهما من آثار التمركز حول الذات التى لازالت باقية وتقاوم الإختفاء .

ج/ المعرفة الإجتماعية :

المعرفة الإجتماعية هى دراسة كيف تؤثر قدرات الناس العقلية على فهمهم لدوافع الآخرين ونواياهم ومشاعرهم وأفكارهم. وتشير نتائج البحوث الخاصة بهذا الجانب من النمو أن هذه القدرات تتحسن باستمرار مع النمو. فاذا كان طفل ماقبل المدرسة يستطيع أن يحدد العواطف البسيطة عند الناس الاخرين فان طفل المدرسة الإبتدائية يمكنه أن يفهم وجهات نظر الآخرين ويبدأ فى فهم الجوانب الأقل وضوحا عند الناس. أما بالنسبة للمراهق فانه يقطع شوطا كبيرا فى هذا المجال حتى أنه يحقق مكاسب كبيرة عندما يمتد المنظور الذى ينظر به الى الموضوعات ليشمل ذاته ويشمل الاخرين فى نفس الوقت والخبرات الداخلية له وللآخرين أيضا

ومع ذلك فانه على الرغم من أن المراهقين غالبا مايكونون قادرين على تقييم أفكار الآخرين بدقة، وقادرين على الحكم على نواياهم فانهم قد يفشلون أحيانا بسبب نقص المعرفة أو التسرع أو السماح لنزعة التمركز حول الذات أبان فاعليتها بالتدخل لتفسد تفسيراتهم وإدراكاتهم. فالمراهق قد ينسب مشاعره الى الآخرين على نحو إسقاطى ويفسر سلوك زميله بناء على أفكاره هو فهو يذكر لنا أن زميله قد حصل على درجة منخفضة فى علم البيولوچى لأن زميله هذا يكره علم البيولوچى وقد يكون ذلك غير صحيح وإنما محدثنا نفسه هو الذى يكره علم البيولوچى .

د/ تطور اللغة :

أن التغيرات فى آداء الوظائف المعرفية يستمر خلال مرحلة المراهقة ليؤثر فى الطريقة التى كان يتبعها الأطفال فى إستخدام اللغة وفهمها. وتشجع العمليات الصورية والتفكير المجرد المراهق على أن يثرى محصوله اللغوى وعلى أن يستخدم المزيد من الكلمات والتعبيرات المعقدة والبليغة، وأن يتواصلوا خلال جمل أكثر تركيبا. وربما ترجع القدرة على توليد الفروض والتفسيرات البديلة الى إستخدام أبنية معرفية جديدة من قبيل «إذا - حينئذ» (If - Then) والعبارت التى تتضمن حروف شرطية، أو الكلمات التى تشير الى قضية تترتب على قضية أخرى مثل «ولذا» .

وبينما يفسر أطفال ماقبل المدرسة وأطفال المدرسة الإبتدائية الجمل التى يقرأونها أو يسمعونها بطريقة حرفية عيانية فان المراهقين ينمون القدرة على فهم المستويات المتعددة للمعنى. وتأمل هذه الفروق فى التفسيرات لبعض الأمثال والأقوال الشائعة التى عرضت على مجموعة من الأطفال يتراوح أعمارها من (٥-١١ سنة). وقد نقلتها "هاريس" Harris عن "سالتز" Saltz فى الدراسة التى أجراها عن تفسير الأطفال للأمثال .

١- لاتذهب بعيدا فى البحر حتى تتقن عملية السباحة

والمعنى المقصود هو ألا تحاول عمل شئ قبل أن تتقن مهارات عمله .

Never go into deep water until you can swim .

سن ٥ سنوات : لأنك ستقع إذا لم تكن تعرف كيف تسبح

سن ٧ سنوات : لأنك سوف تغرق

سن ٩ سنوات : تعلم كيف تسبح أولا

سن ١١ سنة : أفعل فقط الذى تعرف إنك تستطيعه

٢- الناس الذين يسكنون بيوتا من زجاج لايرمون الناس بالحجارة

والمعنى المقصود هو ألا تنتقد الآخرين

People in glass houses shoudn't throw stones

سن ٥ سنوات : لأنها تكسر الزجاج / لاترمى حجارة مطلقا على البيت

سن ٧ سنوات : أن الناس لاتعيش فى بيوت من زجاج. أنا لم أر بيوتا من زجاج

سن ٩ سنوات : إذا إشتريت بيتا من زجاج فتوقع أن يكون زجاج أحد النوافذ مكسورا

سن ١١ سنة : إذا أذيت الناس فانك تؤذى نفسك

٣- عندما يغيب القط يلعب الفأر

والمعنى المقصود هو أنه عندما يغيب المسئول فان الناس يفعلون مالاينبغى لهم أن يفعلوه

When the Cat's away, the Mice will play

سن ٥ سنوات : لأن الفأر يخاف القط

سن ٦ سنوات : عندما يذهب القط يبقى الفأر

سن ٧ سنوات : لأن القط سوف يأكل الفأر، لذا فالفئران تلعب عندما يذهب القط.

سن ١٠ سنوات : عندما يغيب الآباء فان الأطفال سيخربون البيت

(Harris, 1986, 617)

وكما فى مرحلة الطفولة فان أقران المراهق والإتصالات الإجتماعية لها تأثير كبير على نمو اللغة. وقد وجد بعض الباحثين أن شلل المراهقين فى المدارس الثانوية غالبا ماتصنع لنفسها كلمات وعبارات خاصة تعكس ميولهم وإهتماماتهم الرئيسية (Leona, 1979, 497) وتنمية لغة خاصة ربما يخدم وظائف متعددة فهو يساعد المراهقين على إستبعاد الغرباء ويمنع البالغين من فهم محادثات المراهقين، ويساعد فى بناء تماسك وإحساس بالإنتماء بين أعضاء الشلة لأنها تقوى من إطار الجماعة المرجعية وتبرز هوية الجماعة أو الشلة بين بقية الأقران .

الفصل التاسع

النمو الإجتماعى والإنفعالى فى المراهقة

- النمو الإجتماعى فى المراهقة
  - نظرية الإنساق والنمو الإجتماعى فى المراهقة
  - أجزاء من النسق الأصغر للنمو الإجتماعى فى المراهقة
    - الأسرة
    - المدرسة
    - الأقران
    - الإعلام
  - مظاهر النمو الإجتماعى فى المراهقة
- النمو الإنفعالى فى المراهقة
  - مظاهر عدم الثبات الإنفعالى فى المراهقة
  - عوامل عدم الثبات الإنفعالى فى المراهقة
  - إنحسار عدم الثبات الإنفعالى وتكوين الهوية
  - خصائص الحياة الإنفعالية فى المراهقة
  - تطور عاطفة الحب

الفصل التاسع

النمو الإجتماعى والإنفعالى فى المراهقة

القسم الأول : النمو الإجتماعى فى المراهقة

مقدمة :

مرحلة المراهقة هى التنشئة الإجتماعية الحقة، لأنها المرحلة التى تتبلور فيها إتجاهات الفرد الإجتماعية والعقلية نحو العمل والإنتاج والمجتمع والتقاليد والعلاقة بين الجنسين والسلطة والقيم الخلقية وغيرهما من موضوعات الحياة الأساسية. أى أن المراهق يتم صنعه كمواطن أو كفرد متطبع إجتماعيا فى هذه المرحلة. ولذا فلا غرابة أن المجتمعات البدائية تقيم للمراهق حفلة تدشن فيها شخصيته، ويصبح بعدها مواطنا يستطيع أن يعيش مع الكبار ويسلك سلوكهم ويتعامل معه الآخرون على هذا الأساس. فالمراهقة هى قاعدة الرشد التى تكتمل فيها الملامح الأساسية لشخصية الفرد ، وحيث يستعد بعدها أيضا للإنخراط فى حياة المجتمع، مواطنا يعطى ويأخذ، ينتج ويستهلك، ويسعى فى سبيل إستقرار الحياة وإستمرارها وتطورها فى المجتمع له ولبنية من بعده.

وسنعالج النمو الإجتماعى للمراهق تحت العناوين الأتية :

- نظرية الإتساق والنمو الإجتماعى فى المراهقة .
- أجزاء من النسق الأصغر للنمو الإجتماعى فى المراهقة .
  - الأسرة .
  - المدرسة .
  - الأقران .
  - الأعلام .
- مظاهر النمو الإجتماعى فى المراهقة .

أولا: نظرية الإنساق والنمو الإجتماعى فى المراهقة :

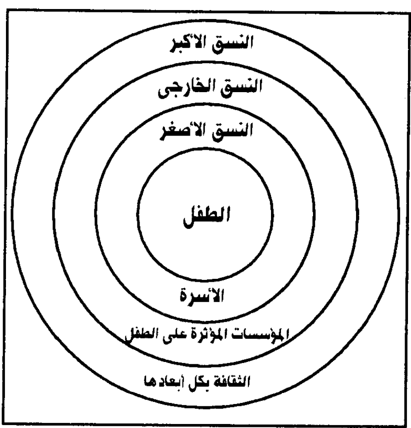
كانت ولازالت كتب علم النفس النمائى والكتب التى توجه الى الآباء لترشدهم الى كيفية تربية أبنائهم وتنشئتهم تركز على دور الآباء فى «نمذجة» الطفل وتشكيله، كما لو كان الطفل قطعة من الصلصال الغفل القابلة للتشكيل الى أى شئ. ويكون عمل الآباء ومهمتهم هى تنشئة الأطفال إجتماعيا وتطبيعهم بطابع الثقافة التى يعيشون فى كنفها، وذلك عن طريق تشكيل سلوك الطفل حتى يوافق توقعات المجتمع ومتطلبات الثقافة. ولكنه فى السنوات الأخيرة وبعد أن دخلت نظرية الإنساق System Theory الى مجال علم النفس يمكن معالجة الظاهرة السلوكية فى ضوء هذا المدخل الجديد. وهو ما سنحاوله فى تناول النمو الإجتماعى فى مرحلة المراهقة فى الفقرات الأتية :

أ/ المدخل النسقى :

أن لكل نسق أو نظام أيا كان طبيعة هذا النسق بيولوجية كانت أم سيكولوجية أم إقتصاديسة خصائص معينة، ولكل نسق أيضا كليته وأولوياته. ونحن نعرف منذ معطيات مدرسة الجشطلت أن الكل أكبر من مجموع أجزائه. فالكل يتكون من كل الأجزاء إضافة الى علاقات بين كل جزء والجزء الآخر. والمثال المشهور الذى يقدم فى هذه الحالة هى اللحن الموسيقى الذى هو شئ آخر عن مجموع النغمات الموسيقية الداخلة فى اللحن والتى تشكله فى النهاية .

والخاصية الأخرى الهامة فى النسق هو أنه تكيفى بنفس المعنى التى تحدث بها "بياچيه" عن النسق المعرفى للطفل ووصفه بأنه تكيفى. وعندما يكون هناك تغير فى أى جزء من النسق أو أن عنصرا جديدا إضيف فان النسق يستوعب ذلك إذا كان ذلك ممكنا، ويعدل نفسه ويوائمها إذا كان ذلك ضروريا. والأتساق لاتقاوم التغير فهى قابلة لإعادة الصياغة بفعل الإضافة اليها أو الحذف منها. ولكن إذا كانت التغيرات التى تحدث للنسق إستجابة للتغيرات غير صالحة لمواجهة الموقف فان النسق بكامله يتغير ولأنه لم يعد صالحا لتحقيق المزيد من الفهم وهو الهدف الذى إستخدم من أجله النسق .

وبربط هاتين الخاصتين معا للنسق يمكن أن نتبين أن أى تغير يصيب أحد أجزاء النسق فانه يصيب فى نفس الوقت الأجزاء الأخرى كذلك. وتحدث تغذية راجعة فى حال تغير أحد الأجزاء لبقية الأجزاء المشكلة للنسق. وعلى الرغم من أن معظم علماء النفس الآن يقبلون مدخل الإنساق كمنهج لدراسة الظاهرة النفسية فان القليل جدا من الظواهر التى درست بهذا المدخل. وربما كان ذلك بسبب عدم سهولة الصياغة المفاهيمية لإجزاء النسق. وفيما يتعلق بمجال النمو الإجتماعى فانه من حسن الحظ أن "يورى برونفنبرينر" Uri Bronfenbrenner قد حاول تطبيق نظرية الإنساق فى هذا المجال وقدم مصطلح أيكولوجية النمو Ecology of Development كأحد المفاهيم التى تصلح لدراسة النمو الإجتماعى من الزاوية النسقية .



شكل (٩-١)
النموذج الايكولوجى فى النمو الإجتماعى (برونفنبرينر)

ب/ المنهج الايكولوجى (البيئى):

أن "برونفنبرينر" Bronfenbrenner عندما تحدث عن النسق الأيكولوجى أو البيئى الذى ينشأ وسطه الطفل مثله بسلسلة من الطبقات أو الدوائر متحدة المركز، الشكل (٩-١)Bronfenbrenner, 1989, 190-195 والدائرة الأكثر مركزية والتى سماها النسق الأصغر Micro System تتضمن كل الأوساط التى يكون للطفل فيها خبرة مباشرة مثل الأسرة والمدرسة والرفاق والأعلام وبنية العمل لمن يعمل من المراهقين. والدائرة الثانية التى أسماها النسق الخارجى Exo System وتتضمن المدى الكامل لعناصر النسق التى لايخبرها الطفل خبرة مباشرة، ولكنها تؤثر على الطفل لأنها تؤثر على واحد من عناصر النسق الأصغر كالوالدين مثلا. أن

عمل الأب ومكان عمله وشكله وشبكة علاقات الصداقة الخاصة بالأب يمكن وأن تكون من عناصر النسق الخارجى . أما المستوى الثالث فيمثله النسق الأكبر Macro System والذى يصف الثقافة بكل أبعادها أو الثقافة الفرعية التى تتضمن الإنساق الصغرى والخارجية. أن الهوية الأثنية (السلالية) للأسرة والجيرة المحيط بها وأحيانا مستواها الإقتصادى والإجتماعى وعناصر الثقافة الكبرى التى يوجد فيها النسق بكامله هى التى تمثل أجزاء هذا النسق الأكبر .

وفى الشكل (٩-١) يظهر النموذج الذى يسمى أحيانا النموذج السياقى Contextualism Paradigm. ويفترض هذا النموذج أن نمو الطفل عملية معقدة الى حد كبير. فالطفل يأتى بخصائص وصفات الى النسق يضاف الى ذلك التأثيرات التفاعلية لكل الطبقات فى النسق، ويضاف اليها كذلك تأثيرات النسق الأصغر التى ليست ظاهرة فى الشكل قبل المدرسة والأقران والأعلام وتأثير العمل لمن يعمل وهى عناصر تؤثر على الطفل على نحو مباشر .

وهكذا نرى أن محاولة فهم الظاهرة النمائية من منظور النظم أو الإنساق أمراً ليس باليسير لأنه من الصعب أن نحتفظ فى أذهاننا بكل عناصر النسق مرة واحدة. وربما كان هذا هو السبب كما قلنا وراء عدم دراسة الظاهرة النفسية فى كثير من جوانبها من المنظور النسقى على الرغم من إقتناع معظم الباحثين به. وبسبب إحباط الباحثين من صعوبة تطبيق هذا المدخل وبسبب الألفة بالمناهج التقليدية التى تدرس كل عامل بمفرده من خلال الخطوط المستقيمة وليست الخطوط المتشابكة فان الباحثين إستمروا فى تصميمهم البحوث التى تكشف عن تأثير كل عامل أو متغير مستقلا عن تأثير العوامل الأخرى، وهو مايخالف الواقع مما يقدم أحيانا صورة غير دقيقة لطبيعة التفاعلات التى تكتنف الظاهرة موضوع الدراسة .

وسنتحدث فيما يلى عن بعض أجزاء النسق الأصغر والذى يتمثل فى العناصر التى تؤثر تأثيرا مباشرا على الطفل لأنه يتعامل معها بدون وسيط مثل

الأسرة والمدرسة والأقران والأعلام، وسنعالج الأسرة بشئ من التفصيل باعتبارها أهم أجزاء النسق الأصغر، بل أنها أهم أجزاء النسق برمته .

ثانيا : أجزاء من النسق الأصغر فى النمو الإجتماعى فى المراهقة :

١- الأسرة :

يتضح فى زطار نظرية الإتساق إنه يكون من الصعب التأكد من أساليب التنشئة الوالدية التى تتبعها الأسرة فى تربية الطفل وتعليمه النظام كالرفض والقسوة والحماية الزائدة وأثر كل منها على الطفل، خاصة وإن كل من الأب والأم يصدر عنه سلوك تنشئة والدى خاص به نحو الطفل وقد يتعارض سلوك الوالدين معا، وفى هذه الحالة يلغى تأثير أحدهما تأثير الآخر أو يعدل منه. بل قد يأخذ أحد الوالدين موقفا من الطفل كاستجابة لموقفه أصلا من الوالد الآخر. وهكذا تتعقد التفاعلات ويكون من الصعب رصدها من خلال أساليب منفصلة ومحددة. ومن جانب كل من الأب والأم وربما فى مواقف التنشئة المختلفة كالتغذية وتعليم الإخراج والعدوان والنوم وغيرها .

والباحثون الذين إهتموا بدراسة التأثير الأسرى على شخصية الأبناء حددوا بعض الأبعاد التى تتباين فيها الأسر ويكون لهذا التباين تأثيره على نمو شخصيات الأطفال بصفة عامة والنمو الإجتماعى بصفة خاصة مثل : الجو الإنفعالى للأسرة، إستجابة الآباء للأبناء، الطريقة التى يمارس بها الضبط، ونوعية ومقدار الإتصال داحل الأسرة .

١/١ الجو الإنفعالى العام للأسرة :

يبدو أن العامل الهام والمؤثر الأول بالنسبة للطفل هو الدفء والتقبل مقابل الكراهية والرفض فى المنزل. ومن الصعب تحديد الدفء وقياسه قياسا دقيقا مثل كثير من المتغيرات النفسية. ولكن أثر هذا الدفء الوالدى يظهر أثره على الطفل، وهو أثر متوقع من الناحية الحدسية ومن الناحية الإمبيريقية. فالوالد الذى يتسم

بالدفء يهتم بالطفل ويعبر عن عاطفته نحوه، ويضع فى إعتباره دائما أو غالبا حاجات الطفل، ويظهر الشغف بأنشطة الطفل، ويستجيب بحساسية ويتعاطف مع الأنشطة التى يقوم بها. وفى الطرف الآخر من المتصل يكون الآباء الكارهين أو الرافضين رفضا صريحا أو مقنعا لأطفالهم. والذين يقولون ويعبرون بأفعالهم أنهم لايحبون الطفل ولايريدونه .

ويتوقع بالطبع أن يكون هناك فروق فى شخصيات أطفال هذين النمطين من الآباء. وهذا ماأكده الباحثون فقد وجدوا أن الأطفال الذين نشأوا فى أسر دافئة ومحبة كانوا أكثر شعورا بالأمن حيث تعلقوا تعلقا أمنا بالوالدين خلال العامين الأولين من الحياة، كما كان لديهم قدر أكبر من تقدير الذات، وكانوا أكثر تعاطفا وأكثر غيرية و إيثارية وأكثر إستجابية لآلام الأخرين وأحزانهم، بل أنهم قد حصلوا على نسب ذكاء أعلى فى مراحل ما قبل المدرسة وفى مرحلة المدرسة الإبتدائية وذلك إذا ما قورنوا بأطفال الأسر غير المحبة وكان سلوك أطفال الأسر المحبة ينم عن إحتمال ضعيف فى أن يظهر هؤلاء الأطفال سلوكا جانحا فى المراهقة. كما أظهرت نتائج العديد من البحوث إنه بين الأطفال والمراهقين الذين ينشأون فى الأحياء الفقيرة والعشوائيات والذين لم ينحرفوا أو يجنحوا أن العامل الحاسم وراء عدم إنحرافهم هو إنهم حظوا بحب غير مشروط وثابت من جانب الأم .

(Schaefer, 1989)

ويفترض أن دور الدفء الوالدى فى تمكين الطفل من تنميـة تعلق آمن بالوالدين هو أحد العوامل الهامة فى النمو الإجتماعى الإنفعالى السوى للمراهق. أن الأطفال الذين حققوا تعلقا آمنا بوالديهم كانوا أكثر مهارة مع أقرانهم وأكثر إكتشافية وأكثر ثقة فى ذواتهم ممن لم يستطيعوا تحقيق هذا التعلق. كذلك فان الدفء الوالدى يجعل الأطفال بصفة عامة أكثر إستجابة للتوجيه، كما أن عاطفة الآباء ودفئهم تزيد من قوة وفاعلية الأشياء التى يقولها الآباء لأبنائهم، كما تزيد من كفاءة وفاعلية أساليب تعليم الآباء للأبناء الضبط والنظام .

(Mac Donald, 1992)

١/٢ الإستجابية :

والعامل الثانى الهام من عوامل الأسرة استجابية الآباء للطفل. والآباء المستجيبون هم الذين يلتقطون على نحو صحيح إشارات الأبناء، وحينئذ يستجيب الآباء على نحو حساس لحاجات الطفل. وهؤلاء الآباء الحساسين لحاجات الأطفال يتعلم أبنائهم اللغة بسرعة أكبر ويظهرون نسبة ذكاء أعلى وينمون معرفيا بشكل أسرع ويحققون التعلق الآمن بالوالدين على نحو أفضل وأضمن، وهم أكثر كفاءة من الناحية الإجتماعية وذلك إذا ما قورنوا بأبناء الآباء غير الحساسين .
(Bee, 1995)

١/٣ طرق الضبط :

إنه من الطبيعى والملاحظ أن الأطفال يفعلون ما يفعله الآباء لا ما يريد لهم الآباء أن يفعلوه، ويلحون فى طلب الأشياء التى لا يملكونها أو التى يرغبون فيها، ويرفضون طاعة الآباء فى بعض المواقف. وعلى الآباء منذ البداية أن يواجهوا مهمة ضبط سلوك الأطفال، وهى المهمة التى عرفت بتعليم الأطفال الضبط والنظام Dis-cipline .

وأحد العوامل الهامة والفعالة فى نجاح عملية الضبط هو إستمرارية القواعد. فهذه الإستمرارية هى التى تجعل مضمون القاعدة واضحا أمام الطفل أوالمراهق، كما أنها أيضا هى التى تحقق أتساق الثواب والعقاب بما يضمن فاعلية القاعدة. فعندما يعرف الطفل نتائج الإلتزام بالقاعدة ونتائج عدم الإلتزام بها وأن هذه النتائج مستمرة وقائمة فانه أقرب الى أن يلتزم بها. وبعض الآباء واضحين جدا ومنتبهين لقيمة إستمرارية القواعد وثباتها، ولكن بعضهم مهوشين ويبدون كما لو كانوا غير جادين فى تطبيق القواعد .

وقد أوضحت الدراسات التى تمت حول الأساليب التى تتبعها الأسر فى تعليم أطفالها الضبط والنظام أن الآباء الذين كانوا واضحين ومنسقين كان أطفالهم أقل

عرضة للعصيان والتمرد. وكان بعض المربين يتخوفون من أن ثبات وأتساق القواعد التى يتربى فى ظلها الطفل قد تحوله الى إنسان نمطى أقرب الى الانسان الآلى. ولكن نتائج هذه البحوث لم تكشف عن فروق بين هؤلاء الأطفال وغيرهم من حيث النمطية أو التعبير الحر والتلقائية. وكان الأطفال المنحدرين من أسر متسقة فى المعاملة والتى لها قواعد مستمرة وراسخة أكثر كفاءة وثقة فى أنفسهم . (Patterson, 1980)

كذلك من العوامل الهامة فى التربية الإجتماعية للطفل مستوى التوقعات Level of Expectations الذى يكونه الآباء نحو الطفل وسلوكه. هل نتوقع من الطفل الكثير حتى يحقق ما نتوقعه منه؟ ومن الذى يحدد الكثير والقليل من التوقعات؟ وكيف؟ وهل من الأفضل ألا نشعر الطفل بتوقعاتنا منه وأن نكتفى بحفزه وتشجيعه؟ كل هذه أسئلة تهم الآباء والمربين، وكانت موضعا لدراسات حاولت أن تكشف عن المواقف الوالدية التى ترتبط مع أفضل آداء للأطفال والمراهقين. وقد أظهرت الدراسات أن التوقعات العالية إرتبطت بصفة عامة بالأداء الأفضل. فالأطفال الذين طلب منهم الآباء مطالب عالية وتوقعوا منهم أن يساعدوا فى أعمال المنزل، أو أن يظهروا سلوكا أكثر نضجا بالنسبة لسنهم كان لديهم تقدير ذات أعلى، وكانوا أكثر كرما وأكثر إيثارية نحو الآخرين، كما كانوا أقل عدوانية بصفة عامة. وبالطبع فان الأطفال والمراهقين يكونون عند مستوى التوقع إذا كان ما يطلب منهم فى متناول قدراتهم وإمكانياتهم، هذا بافتراض سلامة العلاقة بين الطفل والوالدين وصحتها. ومن الواضح أنه من غير المفيد أو غير المجدى أن نتوقع من طفل أو مراهق أن يقوم بأعمال تمثل عبئا جسميا أو إنفعاليا أوعقليا أكثر من قدراته ومستواه، وإلا كانت النتيجة رفضا للمهمة أو فشلا فى القيام بها وكلا الأمرين له نتائج تربوية ونفسية غير مرغوبة. ولكن عندما تكون التوقعات فى مستوى القدرات أو أعلى منها بقدر قليل غير معجز فان ذلك قد يساعد على تنمية الإحساس بالكفاءة عند الطفل أو المراهق .

وعامل ثالث بجانب العاملين السابقين (إستمرارية القواعد ومستوى التوقعات) وهو درجة التشدد Restrictivenes التى يمارس بهـا الوالدان تعليم الطفل الضبط والنظام وهى عوامل منفصلة ولكنها متفاعلة ويكمل بعضها بعضا. فدرجة التشدد إذا كانت مرتفعة مع إرتفاع مستوى التوقعات وعدم وضوح القواعد أو عدم ثباتها لا يساعد الأطفال والمراهقين على تعلم العادات الصحيحة والإلتزام بها. ولكن التشدد مع ثبات القواعد والمستوى المعقول من التوقعات يؤدى الى إكساب الأبناء العادات المرغوبة ولا يفسد العلاقة بينهم وبين أبائهم .

٤/١ انماط الإتصال :

يتشابه الإتصال فى الأسرة داخل أى جماعة أخرى، إلا أن الإتصال الأسرى يتسم بالحدة أو الشدة الأنفعالية التى تفوق أى إتصال آخر وذلك بسبب الطبيعة الحميمة المتضمنة فى العلاقات الأسرية. وعلى هذا يكون حدوث الخطأ فى الإتصال داخل الأسرة أكثر إيلاما وتكون نتائجه أكثر خطورة مما يحدث فى أى جماعة أخرى بالرغم من أن نفس المبادئ تحكم عملية الإتصال فى كل الحالات .

تتمثل مشكلة الإتصال عند الإنسان فى أنه يحتاج فى أن يظل على صلة بالآخرين وإتصال بهم ونفس الوقت يحتاج الى أن يستقل عنهم ويكون له كيانه الخاص، وعليه أن يوازن بين هاتين الحاجتين. أى أن مشكلة الإنسان تبقى فى تحقيق معادلة الإتصال - الإنفصال وتحقيق التوازن بين الإتجاهين، وهى إتجاهان يحكمان الفرد طوال حياته. ونجاحه فى الحياة يتوقف - ضمن مطالب أخرى - على قدرته على حل هذه المشكلة وإحداث هذا التوازن. ويفترض أن الفرد فى مرحلة المراهقة يكون قد تعلم كيف يحل المشكلة ويحقق التوازن فالطفل منذ ميلاده فى الأسرة يتعرض لهذين الإتجاهين ويكون لنوع التربية دور كبير فى قدرته على حل المشكلة .

وبقدرما يكون مناخ العلاقات فى الأسرة سويا يكون الإتصال سويا كذلك وتكون الأسرة عاملا من عوامل سواء الأبناء. أما إذا كان هناك أخطاء فى الإتصال

الأسرى فان الأسرة تتحول من عوامل السواء لتكون عاملا باثولوچيا مولدا للمرض والإنحراف، ويظهر ذلك بصفة خاصة على أولادها فى سن المراهقة. وصور الإتصال الخاطئ كثيرة منها : المناخ الوجدانى غير السوى Abrnormal Affective Clima ®أكدمان Ackerman, 1958)، الرابطة المزدوجة Bouble Bind (باتسون Bate-son, 1956)، والأسرة غير الناضجة Immature Family غير المتمايزة Undiffer-entiated والعلاقةالتكافلية Symbiotic Relation والطلاق العاطفى Emotional Devorce بين الوالدين فى هذه الأسرة (بوين Bowen, 1994) وإضطراب التواصل اللغوى Language miscommunication فى الأسرة (ليدز Lids, 1973).(أنظر : كفافى، ١٩٩٧، ٢٠٧-٢٥٥)

وقد صنف "سلفادور منوشن" S.Minuchin - وهو أحد رواد علاج الأسرة - الأسرة من حيث التماسك Choesion الى أربعة أنماط : المتشابك Emmeshed وفى الطرف المقابل المتباعد Detached وفى النمط المتشابك تكون العلاقات كثيفة ومتداخلة الى الدرجة التى تعوق حرية الفردوإستقلاليته، فى مقابل هشاشة الإتصالات وقلتها فى النمط المتباعد. وبين النمطين السابقين يوجد النمط المرتبط Connected والنمط المنفصل Separated وفى هذين النمطين الأخيرين لاتعاق حرية الفرد وأن كان النمط المرتبط يقدم مناخا أكثر سواء مما يقدمه النمط المنفصل. كما أن "منوشن" صنف الأسر أيضا من زاوية التكيفية Adaptability الى أربعة أنماط وهى النمط المهوش Chaotic والنمط المرن Flexible والنمط المقنن Stan-dard والنمط الجامد Rigid والنمط المرن هو أفضلها وأكثرها سواء يليه النمط المقنن ويأتى بعهدهما النمطان المتطرفان المهوش والجامد . (Minuchin, 1984)

ب- المدرسة :

١- تتميز المدرسة بأنها بيئة متسقة تختلف كلية عن البيئة المنزلية سواء فى عدد أفرادها أو فى وظيفتها أو فى طبيعة العلاقات السائدة فيها. وقيمة المدرسة أنها نموذج مصغر للمجتمع، فالطفل يعيش فى المدرسة وكأنه يتمرن علي ممارسة

ألوان الحياة الإجتماعية حتى يكون مهيئا لخوض الحياة الإجتماعية الحقيقية فى المجتمع. والمدرسة فى هذا الوضع كأنها حوض للسباحة يتمرن فيه الناشئ على السباحة قبل أن يخوض غمار لجة البحر .

٢- المدرسة تتيح ألوان مختلفة من الأنشطة منها الثقافى والإجتماعى والرياضى بجانب المواقف التعليمية التقليدية. وأمام المراهق هذه الألوان وعليه أن يمارس ما يتفق مع ميوله، وما يجد نفسه راغبا فى ممارسته من ألوان النشاط. ولهذا النشاط قيمة تربوية ونفسية كبيرة إذ يساعد المراهق على إعلاء دوافعه ويساعده على تأكيد ذاته وعلى إكتساب مزيد من الخبرات الإجتماعية وغيرهما. وهذه الأنشطة من أفضل الوسائل التى تنمى بها شخصية المراهق .

٣- من الوظائف الإجتماعية الهامة التى تيسرها البيئة المدرسية فى سبيل تنمية المراهق إجتماعيا هى وجود المعلمين. والمعلم بالنسبة للمراهق يؤدى وظائف نفسية عدة، فهو فى المدرسة إمتداد لدور الأب أو على الأقل الأخ الأكبر فى الأسرة. ولذا فالمراهق قد يتحدى المعلم باعتباره صورة للوالد. ولكنه قد يتخذه كقدوة ومثل أعلى فى السلوك والتفكير إذا حاز إعجابه. ويحوز المعلم هذه المكانة عند طلابه إذا كان من النوع الذى يتفهم دوافعهم ويفهم كيف يفكرون وفيما يرغبون وما يؤلمهم وما يسعدهم وتعطشهم الى التقدير والإحترام والى من يستمع اليهم ويقدر وجهة نظرهم ويناقشهم فيها. وقد يتوحد المراهق مع المعلم فى المدرسة كما توحد مع والده فى طفولته المبكرة، وهو ما ينطبق على المراهقة مع معلمتها. ويتوحد المراهق مع معلمه فانه يخطو خطوة قد تكون الأخيرة فى سبيل الإستقلال بشخصه عن والديه، وفض الروابط الوجدانية بينه وبينهما .

ج- جماعة الاقران :

١- تتكون جماعة الأقران من مجموعة من الرفاق الزملاء المتقاربين فى السن وفى المستوى الدراسى، وحتى فى الميول والإتجاهات. ويربط بينهم لذلك مجموعة من الروابط العاطفية والإجتماعية وللجماعة نظامها وتقاليدها التى إتفق

عليه أعضاؤها. ويشعر المراهق بمسئوليته تجاه هذه الجماعة فهى إطاره المرجعى فى كثير من الأمور .

٢- تمارس جماعة الأقران أنشطها معا. وتحرص الجماعة على أن يكون الأعضاء جميعهم موجودين فى كل نشاط. ومن الأنشطة التى تمارسها الأنشطة الرياضية والرحلات. وقد تكون هذه الجماعة على صلة بأحد المعلمين فى المدرسة يتوسمون فيه التفاهم لأهدافهم ويتخذونه مرشدا وموجها. وقد لا يكون للجماعة أى إتصال بالكبار، بل وقد ينحرف نشاطها ويأخذ صورا لاإجتماعية .

٣- ويختار الجماعة أفرادها حسب معايير ترى أن لها الأولوية. وهى تتكون أصلا حول فرد له صفات الزعامة مع بعض أصدقائه والمقربين إليه، ثم يمكن أن يزداد عددها بانضمام رفاق آخرين اليهم. وأهم المعايير التى تختار الجماعة أفرادها على أساسها هو الولاء للجماعة، والإخلاص لأفرادها وبالإلتزام بما يتفق عليه الأعضاء. فهى جماعة سيكولوچية قبل كل شئ. وقد ترفض الجماعة من لاترى فيهم أهلا للإنضمام اليها، أو من يختلفون فى توجهاتهم عن توجهات الجماعة .

٤- لجماعة الرفاق أهمية كبيرة بالنسبة للنمو الإجتماعى للمراهق، لأنه يمارس فى إطارها الحوار الإجتماعى وأساليب التفاعل الإجتماعى، ويشعر فى ظلها بالإنتماء الى الجماعة والإلتزام بمعايير حددتها جماعته والمسؤلية الإجتماعية. وهذه الجماعة مالم تنحرف عن وظائفها النفسية وعن الأهداف المشروعة فى المجتمع فانها تسهم كثيرا فى نمو المراهق إجتماعيا .

د- وسائل الإعلام :

أجهزة الإعلام من الأدوات التى تؤثر فى الرأى العام، كما يفترض أن برامجها وعروضها وإنتاجها تعكس بدرجة ما الوضع الإجتماعى والثقافى السائد فى المجتمع. وأجهزة الإعلام تبث خلال رسائلها إتجاهات إجتماعية وعقلية،

وقيمتها أنها تتسلل الى بيوت الناس وعقولهم وتحاصرهم إينما ذهبوا، ولاتحتاج منهم أحيانا أن ينتقلوا اليها، كما أن لبعضها جاذبية خاصة كالسينما والتليفزيون والمسرح، ولذا يقبل المراهقون عليها بشغف. ومن هنا فان لوسائل الإعلام تأثير على المراهقين بصفة خاصة، لأن قدراتهم النقدية لم يكتمل نموها بعد من ناحية، ولإعجابهم بالشخصيات المشهورة التى تظهر فى وسائل الإعلام من ناحية أخرى. ومن هنا تأتى خطورة وسائل الإعلام بالنسبة للمراهقين .

وإذا كان لأجهزة الإعلام هذا التأثير الكبير على المراهقين فان ذلك يضع المسؤلية على هذه الأجهزة مسؤلية خطيرة، حتى يكون تأثيرها فى الإتجاهات المرغوب فيها، وحتى يكون تأثيرها متناغما وليس متعارضا مع تأثير المدرسة وكلاهما من مؤسسات المجتمع. بل أن الإفتراض أن أجهزة الإعلام خاصة مايقدم من خلال برامج الشباب ينبغى أن يكون مكملا لما تقدمه المؤسسات الأخرى. وحديثنا هذا لايعنى تقييد حرية الإبداع الفنى والفكرى أو أن تكون أجهزة الإعلام أبواق للدعاية ولكن المطلوب أن تعمل الأجهزة ضمن أطار الإلتزام الإجتماعى العام ويعنى أن تبرأ هذه الأجهزة من الإسفاف واللعب على غرائز الجمهور أو جعل المكسب المادى هو أساس الأعمال التى تعرض من خلال أجهزة الإعلام الرسمية. كما أن نجاح هذه الأجهزة فى آداء رسالتها سواء فى الإمتاع والترفيه أو التثقيف والتعليم يعتمد على قدرتها على إخراج رسائلها فى الإطار الفنى والإبداعى المتقن، وإلا إنصرف الجمهور عن هذه الوسائل الى وسائل أخرى منافسة أصبحت فى المتناول .

ثالثا: مظاهر النمو الإجتماعى فى المراهقة :

يحقق المراهق تقدما إجتماعيا كبيرا فى هذه المرحلة، حتى لتكاد شخصيته أن تتحدد فيها. فالمراهق يصل فى نهاية هذه المرحلة الى النقطة من النمو التى سيواجه بها مسئولياته المهنية والإجتماعية. وأهم المظاهر الدالة على التقدم الإجتماعى الذى يحرزه المراهق كثيرة منها:

١/ تتسع دائرة المراهق الإجتماعية نتيجة إنتقاله الى المدرسة الإعدادية ثم المدرسة الثانوية، فيزداد عدد أصدقائه وزملائه. ويجد المراهق من نفسه دافعا الى معرفة أكبر عدد ممكن من زملائه وتوثيق الصلة بهم، حيث يجد فى ذلك نوعا من الشعور بالأهمية وتأكيد الذات .

٢/ يرتبط بالمظهر السابق مظهر آخر وهو رغبة المراهق فى الإندماج فى مجموعة من الأصدقاء تكون العلاقة بينه وبين أفرادها علاقة حميمة ووثيقة، ويدافع كل منهم عن هذه المجموعة أو الشلة بكل ماأوتى من قوة، ولايقبل تهديدا لها من الخارج. وقد يضحى فى سبيلها بالوقت والجهد والمال. ويكون لديه إستعداد لمسايرة إتجاهات هذه الشلة حتى أنه يطابق بين إتجاهاته وإتجاهاتها حيث أنه فى حاجة الى أن يشعر بالأهمية والدفء والإتصال بالآخرين من خلال إنضمامه الى هذه الجماعة وبالتالى يكون شعوره بالإنتماء اليها قويا .

٣/ يسير المراهق خطوات فى طريق إستقلاله عن والديه، ويكون متعجلا لهذا الإستقلال ويريد المراهق أن يكون له حياته الخاصة التى لايتدخل فيها أحد. ويغضب كثيرا لو إطلع أحد على أوراقه الخاصة، أو تصنت على أحاديثه مع رفاقه. كما يضيق بسؤال الوالدين له عندما يخرج، وعن موعد عودته، ومع من سيكون، ويعتبر سؤال الوالدين نوعا من التدخل فى شئونه لايليق بهما وقد وصل الى هذه السن. ويخجل المراهق لو وجهت له هذه الأسئلة أمام زملائه، لأنه يفخر بحريته وباستقلاله فى كل أموره، أو على الأقل فهو يدعى هذا الإستقلال ليؤكد نضجه أمام زملائه .

٤/ يهتم المراهق بمظهره الشخصى ويريد أن يبدو أنيقا وسيما حيث أن هذا المظهر الأنيق يجذب اليه الأنظار ويترك آثاراً فى طيبة فى نفوس الآخرين، بل أنهم ينظرون اليه فى باعجاب خاصة من جانب أفراد الجنس الآخر. وقد يشعر المراهق بالحرج إذا وجد وسط مجموعة تفضله فى المظهر والملبس، وهو لايريد أن يبدوا أقل من أفراد جماعته فى شئ .

٥/ من مظاهر النضج العقلى والإجتماعى أيضا فى المراهقة إعجاب المراهقين ببعض الأفراد من خارج بيئته الأسرية. وقد يكون موضوع الإعجاب مدرسا أو زميلا أكبر يتجسد فيه صفات يعجب بها المراهق ويتمنى لو كانت من صفاته هو. مثل التفوق الرياضى أو المظهر الجذاب أو التفوق العقلى أو التحصيلى أو الحضور الإجتماعى، وقد يتوحد المراهق مع هذه الشخصيات. وتأخذ هذه الظاهرة شكلا أكبر فى مرحلة تالية وهى إعجاب المراهق باحدى الشخصيات الشهيرة المحلية أو العالمية فى ميادين العلم أو الفن أو الرياضة. ويزداد إعجاب المراهق بهذه الشخصية الى درجة التعصب لآرائه وأسلوبه وقد يحاول تقليد هذه الشخصية فيما كان يسمى «عبادة البطولة» فى المراهقة .

٦/ يزداد وعى المراهق بالمفاهيم المتعلقة بالجوانب الإجتماعية والإقتصادية مثل «الطبقة الإجتماعية» و«المكانة الإجتماعية». ويزيد هذا الوعى عندما يحتك المراهق بزملاء له من طبقات ومستويات إجتماعية مختلفة. وقد يرى بنفسه مواقف إجتماعية يبدو فيها أثر هذه المفاهيم فى التعامل الإجتماعى بين المحيطين به. ويزداد هذا الوعى حدة ويكتسب صفة إنفعالية إذا مر هو شخصيا بمثل هذه المواقف. وقد يقف من هذه المفاهيم بعد ذلك موقف المؤيد أو المعارض أو المحايد، ويتوقف موقفه - الى حد ما - على موقع أسرته فى السلم الإجتماعى أو مستواها الإقتصادى والإجتماعى. وهذه الآراء هى بداية الإتجاهات السياسية والإجتماعية التى سيعتنقها فى حياته فيما بعد .

٧/ من مظاهر التقدم الإجتماعى فى هذه المرحلة إستعداد المراهق لخدمة الآخرين وتقديم العون لهم. ويكون ذلك أما مباشرة، أو عن طريق الجمعيات التى يمكن أن يشترك فيها ويدفعه الى تقديم هذه الخدمات رهافة مشاعره من ناحية ورغبته فى تأكيد ذاته من ناحية أخرى، ومن ناحية ثالثة قد يكون هذا السلوك الخيرى أحيانا كتكفير عن أخطاء حقيقية أو متوهمة أو لتخفيف لمشاعر الأثم لديه

٨/ من مظاهر التقدم الإجتماعى فى النصف الثانى من المراهقة أن ينتقى المراهق أصدقائه بعد أن كان فى بداية المرحة يرحب بصداقة كل من يتعامل معه. وبصفة عامة فان المراهق فى نهاية المرحلة يختار من يتفق أو تتقارب ميوله وإتجاهاته معه ليكون صديقا له. وينطبق هذا على الذكور وعلى الإناث .

٩/ يكون المراهق فى بداية المرحلة مبهورا ببعض زملائه من الأذكياء أو الأقوياء أو ذوى الشخصية المرحة الإجتماعية ويعجب بهم ويقلدهم. وفى منتصف المرحلة يحاول أن يكون له شخصيته المستقلة وطابعه الخاص وقد يجعله ذلك يدخل فى منافسه الآخرين وبدلا من أن يعجب بالآخرين فانه ينتظر الإعجاب منهم. وفى نهاية المرحلة يصل الى درجة من الإتزان التى تتسم بالنظرة الموضوعية النسبية الى الأشخاص والموضوعات. وكذلك فان البنت المراهقة تبدأ طيعة ومسايرة للمحيطين بها خاصة الوالدان وفى منتصف المرحلة يعتريها بعض الإضطراب بفعل التغيرات البيولوجية والمثيرات الخارجية، وتمر بها فترة تعجب بالحرية التى تتاح للذكور وتحسدهم على مايستطيعون القيام به وقد تحاول تقليدهم. ويقال أن بعض الفتيات يتوقف نموهم عند هذه المرحلة وهن النساء المسترجلات. أما بقية الفتيات فيعبرن هذه المرحلة الى مرحلة الإتزان الإجتماعى حينما يتقبلن أنوثتهن وتسلك فى حياتها حسب الأدوار المرتبطة بالدور الأنثوى .

١٠/ كذلك من مظاهر التقدم الإجتماعى التى تحدث فى أواخر مرحلة المراهقة نمو الذكاء الإجتماعى. والذكاء الإجتماعى توظيف للقدرة العقلية فى المجال الإجتماعى. وتترجم هذه القدرة عن نفسها فى التمكن من إنشاء علاقات إجتماعية مع الآخرين والتصرف الحسن والملائم فى المواقف الإجتماعية المختلفة، وتقدير الظروف الإجتماعية للزملاء والأصدقاء، والتقييم الصحيح للمناسبات الخاصة والعامة. وإدراك مغزاها، والحساسية الإجتماعية بصفة عامة .

١١/ فى نهاية المراهقة يبدأ المراهق فى الإهتمام بالمشكلات التى تصادفه فى أول دخوله الحياة العملية كمشكلات الزواج مثل إختيار الشريك وتدبير منزل

الزوجية وكمشكلات العمل وإختيار المهنة وكمشكلة التوافق المهنى والأسرى. وهكذا نجد أن تفكير المراهق يتجه الى هذه المشكلات وهو يمثل أقصى درجات النضج الإجتماعى للمراهق .

القسم الثانى : *النمو الإنفعالى فى المراهقة*

مقدمة :

أن النمو المعرفى الذى يحدث فى المراهقة يسمح له بأن يشعر بمدى واسع وعريض من المشاعر أكثر من ذى قبل. وفى نفس الوقت فان خبرة المراهق الان تسمح له بالتركيز على مشاعره، وفى هذه المرحلة فان مخاوف المراهق تميل الى أن تكون أكثر واقعية وأكثر تحددا مما كانت فى مرحلة الطفولة. والمخاوف الشائعة فى هذه المرحلة هى الخوف من الفشل الدراسى والخوف من المستقبل المهنى ومخاوف أخرى مرتبطة بالجوانب بالحياة الإجتماعية ومسئولياتها والخوف من الموت. والمراهق حساس وقابل لتعميم تجارب الفشل والتجارب السلبية عموما. فالخبرة الواقعية التي تتضمن رفضا فى أحد المواقف قابلة للتعميم على المواقف الأخرى وقد تزرع الخوف من الرفض. ونمو المراهق المعرفى وولوجه مرحلة التفكير الصورى يجعله يتعامل مع المجردات حتى فى نمو عواطفه فهو يكره الظلم ويعلى من قيمة الحرية .

وتعتمد إنفعالات المراهق على النمو العضوى والنمو المعرفى الذى حققه من ناحية وجوانب الواقع الإجتماعى المحيط به من ناحية أخرى. ولذا تكون الحياة الإنفعالية فى المراهقة متقلبة صاخبة أحيانا، وهى تشبه فى هذا الحياة الإنفعالية فى مرحلة ماقبل المدرسة (الطفولة المبكرة) وهذا يعنى أن الحياة الإنفعالية فى مرحلتى المراهقة وماقبل المدرسة متقلبة صاخبة يتوسطهما مرحلة المدرسة (الطفولة المتأخرة) وهى مرحلة تتسم بالهدوء الإنفعالى. وأن كانت إنفعالات المراهق أخطر لأنها تتسلح بمنطق المراهق وإحتمال إنحرافه يكون أكبر .

تشد التغيرات الجسمية التى يفاجأ بها المراهق إنتباهه لداخله، فيشرع فى تأمل ذاته ويساوره القلق على نفسه وتضطرب حياته الإنفعالية، حيث يكون قوامها كما ذكرنا إنفعالات قوية متقلبة وحماسة زائدة، معتمدة على دوافع جديدة تستفزه، وإنفتاح عقلى وإجتماعى يفتح الباب أمام أسلوب جديد فى التفكير، إضافة الى أن نزعات نقدية وشكوك تنتابه الآن ولم تساوره من قبل. كل هذه التغيرات الجسمية الكبيرة ومايتبعها من إضطراب فى الحياة الإنفعالية تحيل عالم المراهق الى عالم زاخر بالمشاعر المتضاربة والمتطرفة أحيانا. وسنعالج الحياة الإنفعالية فى المراهقة من الزوايا الآتية :

- مظاهر عدم الثبات الإنفعالى فى المراهقة
- عوامل عدم الثبات الإنفعالى فى المراهقة
- إنحسار عدم الثبات الإنفعالى وتكوين الهوية
- خصائص الحياة الإنفعالية فى المراهقة
- تطور عاطفة الحب

أولا : مظاهر عدم الثبات الإنفعالى فى المراهقة :

١/ قد يعبر المراهق عن إنفعالاته بشدة وعنف. وعندما يريد أن يبدى إحتجاجه قد يبديه حانقا ساخطا. وعندما يفرح فهو يضحك ويصرخ ويكاد أن يرقص. ويظهر العنف أيضا فى عدم تناسب حجم الإنفعال مع سببه فهو كالطفل يغضب بسرعة ولأسباب تافهة إذا ماظنها تتعلق بكرامته أو مكانته، ويفرح أيضا بسرعة إذا ماأطمئن الى أن مكانته لم تمس. ولذا فان إنفعالات المراهق سطحية وسريعة إذا ماقورنت بانفعالات الراشدين الكبار .

٢/ يرتبط العنف والسطحية فى الإنفعالات بمظهر آخر وهو التقلب. فالمراهق سرعان ماينقلب من حالة الفرح الى حالة الحزن إذا ماتصور أن سبب الفرح قد زال أو أن أحدا يريد أن يقف فى طريق تحقيق رغباته أو يحط من قدره. وكثيرا ماتكون الأسباب التى تدفع المراهق من حالة إنفعالية الى نقيضها أسباب ذاتية. والحقيقة أن

العوامل الذاتية مؤثرة فى كل الحالات التى تبدو أنها لاتستحق هذا القدر من الإنفعال، لأن ذات المراهق هى التى تجسم التافه من الأمور وتعطيعه حجما أكبر .

٣/ يتذبذب المراهق فى سلوكه فلا تستطيع أن نصفه بسهولة بأنه إجتماعى أو إنطوائى، متدين أو غير متدين، محب لزملائه أم كاره لهم، مطيع لأهله أم معاند. ويبدو المراهق خاصة فى النصف الأول من المرحلة كما لو كان شخصا لم يحدد بعد إتجاهاته ومواقفه إزاء الأشخاص والأفكار. وهو كذلك بالفعل، فهو يتصرف حسب ماتمليه عليه حالته الإنفعالية الراهنة وهى متقلبة. ويترتب على ذلك صفة التذبذب فى السلوك .

٤/ ومع أن التذبذب سمة فى سلوك المراهق فان مسحة من الكآبة والحزن تلون سلوك بعض المراهقين بصفة عامة. أى أن ساعات الحزن أكثر من ساعات الفرح عند هذا الفريق من المراهقين. ويلازم الحزن عند هؤلاء ميل الى الإنطواء والبعد عن الناس والوقوف موقفا سلبيا إزاء المجتمع قوامه إحساس بضعف الحيلة والهوان وظلم المجتمع .

٥/ قد يأخذ الموقف السلبى من المجتمع عند بعض المراهقين شكلا أخر يتمثل فى الثورة والتمرد. ويشمل هذا السلوك الأسرة والمدرسة والنادى وكافة المؤسسات الإجتماعية التى يتعامل معها المراهق فالتمرد ينصب على كل صور السلطة. ويعتقد المراهق أن نصائح الآباء والمعلمين تدخلا فى شئونه الخاصة ورغبة منهم فى التحكم فيه. ويعتقد المراهق أن الآباء والمعلمين لا يزالون يعاملونه كما لو كان صغيرا ولا يعطونه ما يستحق من معاملة. ولذا يكون رد الفعل لديه إزاء معاملة المحيطين به من آباء ومعلمين هى الثورة والتمرد والعناد والرفض بدون تدبيرا أو تفكيرا فيما يقال أو يعرض عليه. ونجد كثيرا من المراهقين يرفضون من الآباء ما يقبلونه من الأصدقاء والزملاء .

٦/ من مظاهر الحياة الإنفعالية عند المراهق الخجل والحساسية المفرطة، فهو يخشى غشيان الإجتماعات والمناسبات الإجتماعية خاصة إذا كان بمفرده ظنا منه إنه سيكون محط أنظار رتعليقات الحاضرين. وتزداد هذه الخاصية عند من سبق لهم أن تعرضوا لمواقف إجتماعية محرجة. كما أن المراهق مفرط الحساسية فى التعامل مع الآخرين قد تؤلمه كلمة ظنها تجرح مشاعره، وقد يطرب فرحا لكلمة تمتدحه أو تشير إلى تفوقه وتميزه أو تؤكد شخصيته التى يود أن يظهر بها أمام الآخرين. ويكون نصيب البنات أكثر من نصيب البنين من ظاهرتى الخجل والحساسية. وتتوقف درجة الحساسية أيضا على تربية الطفل ونوع المعاملة التى تلقاها فى الصغر وفكرته عن نفسه. وقد يبدو متناقضا إحساس المراهق بالخجل والحساسية من ناحية وإستعداده للثورة والتمرد من ناحية أخرى، ولكنها صورة من صور التقلب ومتى كان المنطق يحكم حياة المراهق الإنفعالية ؟

٧- يحس المراهق كثيرا بالذنب نتيجة الأخطاء التى يرتكبها، أو يتوهم إنه يرتكبها. فهو يجسم لنفسه هذه الأخطاء ويصورها خروجا على الصورة المثالية التى رسمها لنفسه. وقد يحاسب المراهق نفسه ليس على الأخطاء التى يرتكبها، ولكن على الأفكار التى تراوده، وعلى الرغبات التى تهفو إليها نفسه. ويمكن إعتبار هذا الأحساس من الميكانزمات التى تلجأ إليها النفس لتحمى المراهق من عنف الرغبات الجنسية والعدوانية التى تضطرم داخله ويقوم الأنا لديه بضبط هذه الرغبات .

٨- لا تستطيع أن نختم الحديث عن الحياة الإنفعالية عند المراهق وبعض مظاهر عدم ثباتها دون أن نشير إلى ظاهرة هامة فى هذا السياق، وهى ظاهرة أحلام اليقظة. وأحلام اليقظة هى تلك النوبات التى يسلم فيها المراهق نفسه لخياله ينطلق بها جامحا، ويعيش فترة من الزمن بعيدا عن الواقع مفضلا عليه حياة أخرى جميلة من صنعه. وأحلام اليقظة بصفة عامة هى ميكانزم يحقق من خلاله الفرد ما عز عليه تحقيقه فى الواقع من أهداف وأمانى. ولذا يجد المراهق لذة كبيرة فى الإستغراق فى هذه الأحلام ، ويضيق كثيرا بمن يقطع عليه هذا الإستغراق. وأحلام

اليقظة سلاح ذو حدين فقد تكون دافعا وقد تكون عائقا. فهى دافع إذا ما تخيل المراهق نفسه فى مركز مرموق وإتخذ من ذلك هدفا وعمل على أن يحققه بالعمل وبذل الجهد، أما إذا إستغرق معظم وقته فى التخيل وإتخذ من التخيل بديلا عن العمل وبذل الجهد فانها تكون عائقا، وتعبيرا عن سوء توافق. فالإستغراق فى أحلام اليقظة بصفة عامة مؤشر على سوء توافق الفرد فى الوسط الذى يعيش فيه وعدم قدرته على التحقيق والإنجاز فى الواقع واللجوء إلى الوسيلة الأسهل وهى التحقيق التخيلى. وبالتالى فان درجة إستغراق المراهق فى أحلام اليقظة هى مؤشر على كم الإحباطات التى يواجهها المراهق فى حياته الواقعية. فالمراهق الذى يحظى بحب والديه ومعلميه وتقبلهم له ويستطيع أن ينجز فى الواقع قدرا معقولا أو مقبولا من الإهداف التحصيلية والإجتماعية، يمارس أحلام اليقظة ولكنه لا يستغرق فيها. فهو يعيش الواقع وإن لجأ الى الخيال مثل كل الأسوياء من الناس .

ثانيا: عوامل عدم الثبات الإنفعالى فى المراهقة :

إن عوامل عدم الثبات الإنفعالى تعود إلى أن حياة المراهق الإنفعالية يتحكم فيها أزمتان : أزمة إنتماء وأزمة إنفعال. أما أزمة الإنتماء فتتمثل فى أن المراهق قد ودع بالفعل عالم الطفولة ولكنه لم ينتسب بعد إلى عالم الرشد، فهو يقع بين العالمين ولا ينتمى إلى أحدهما، ولا يعرف لنفسه عالما، وحتى الآخرين فى تعاملهم معه يخلطون بين العالمين فكثيرا ما يكون تعليق الأباء لتصرف صدر عن المراهق كأن يكون تصرفا أقرب إلى تصرفات الأطفال بأن هذا التصرف لا يليق به فهو قد كبر ولم يعد طفلا، فاذا ما حاول المراهقين فى مواقف تالية أن يتصرف كالكبار وأن يشارك مثلا فى مناقشتهم فان الآباء أنفسهم يزجرونه ويقولون له مالك إنت وما نحن فيه .. إنتبه إنت لدروسك وعملك فهذه أمور تخص الكبار ولا شأن لك بها. وهكذا نجد المراهق يعانى فى مرحلة المراهقة الإنتقالية أزمة إنتماء سيكولوجية حقيقية حيث لا يعرف له عالما محددا ينتمى إليه ويتعامل مع المخيطين به على أساسه .

أما أزمة الإنفعال فهى كما قلنا إنها السطحية والتقلب والحدة فى هذه الإنفعالات ويقف وراء إضطراب الإنفعالات فى المراهقة عملية واحدة وهى الصراع الذى ينشأ لدى المراهق بين مجموعة من القوى المتعارضة وتجعله نهبا لكافة التقلبات التى ذكرنا أهم مظاهرها فى الفقرة السابقة. وأهم محاور الصراع عند المراهق هى :

١- ينشأ الصراع لدى المراهق بين رغبته فى أن يعامل معاملة الشخص الكبير فى الوقت الذى يعامله فيه والديه ومعلميه كما لو كان لازال طفلا، أو على الأقل لا يعاملانه المعاملة التى يرى نفسه جديرا بها. ويزداد الأمر تعقيدا إذا كان الأباء بالفعل من النوع المتسلط الذى يتحكم فى أبنائه .

٢- ينشأ الصراع فى نفس المراهق بين دوافعه الجنسية التى تثيره وتستفزه وبين الموانع الخارجية ممثلة فى التقاليد والعرف والقوانين، وقبل هذا كله التعاليم الدينية التى تنظم إشباع هذه الدوافع على نحو لا يكون متيسرا له فى هذه المرحلة. وليست الموانع الخارجية فقط هى التى تكف المراهق، بل أن الموانع الداخلية ممثلة فى الأنا الأعلى تعمل على كف هذه النوازع. وتزداد المشكلة حرجا كلما طالت هذه المدة، وهى تطول بالفعل فى المجتمعات الصناعية أو الحديثة، بينما لا تكاد توجد فى البيئات الريفية والبدائية كما ذكرنا من قبل .

٣- ينشأ الصراع لدى المراهق بين رغبته فى الإستقلال عن والديه وإعتماده على نفسه، وبين ميله الشعورى أو اللاشعورى إلى الإعتماد عليهما، وهو فى حاجة حقيقة إليهما لأنه لم ينضج بعد. وإذا كان المراهق شاعرا بالنوعين الأولين من الصراع فانه غالبا ما لا يكون مدركا بوضوح لهذا المحور من محاور الصراع فى داخله، ولكنه قد ينتبه إليه - وعلى نحو غير واضح ويثير تساؤله - عندما يثور على والديه أو يغضب منهما ثم يندم على ذلك فيما بعد .

٤- من أسباب الصراع أيضا لدى المراهق عامل يرتبط بتوازن جوانب النمو. والنمو الجسمى يسبق النمو العقلى والإنفعالى والإجتماعى. ومن هنا يبدو المراهق

فى حجم الراشد الكبير ولكن سلوكه لا زال بعيدا عن سلوك الراشد. ويترتب على ذلك أن بعض المحيطين بالمراهق قد يتوقعون منه سلوكا راشدا مما يجعله عرضة للنقد. والحقيقة أن الكبار أحيانا ما يكلفون المراهق بأعمال فوق مستوى نضجه الإنفعالى والإجتماعى ويحاسبونه على عدم قدرته على القيام بها، مما يشعر المراهق بالسخط والإحساس بالظلم وعدم التفهم من جانب المحيطين به :

٥- كذلك قد يكون من العوامل أو الأسباب التى تثير الصراع فى نفس المراهق رغبته فى تحقيق ذاته وفشله فى بعض المواقف. فقد يود المراهق أن يتفوق دراسيا، ولكنه لا يستطيع أو لا يعرف كيف يحقق ذلك، وقد يحاول أن يتفوق رياضيا، أو أن يشارك فى الأنشطة الإجتماعية ولكنه لا ينجح فى ذلك، وقد يحاول أن يظهر بمظهر القادر ماديا ليجارى رفاقه أو ليعوض القصور فى جوانب أخرى ولكن إمكانياته لا تسعفه. كل هذه الإحباطات تثير سخط المراهق وحنقه وضيقه. ويبحث المراهق عن مصدر يحمله مسئولية هذه الإحباطات التى صادفها، وقد يكون هذا المصدر هو الوالدان أو المدرسة أو المجتمع، فالوالدان متسلطان وضيقا الأفق ولا يفهمانه وسلطات المدرسة متحكمة مستبدة لا تراعى مشاعره والمجتمع جامد وظالم ومجحف. وحصيلة ذلك كله أن المراهق يتأرجح بين التمرد والإعتداد الزائد بالنفس بل والتعالى من ناحية وفقدان الثقة بالنفس والإنطواء والشعور بضعف الحيلة من ناحية أخرى .

ثالثا : إنحسار عدم الثبات الإنفعالى وتكوين الهوية :

ينعم طفل المدرسة الإبتدائية بحياة إنفعالية ناعمة هادئة، ولكن الطفل يفاجأ بتغيرات المراهقة السريعة والمتلاحقة والتى تبدأ بالبلوغ ثم التغيرات المعرفية وما يتبعها من تمركز حول الذات وإضطراب إنفعالى. وعلى المراهق حينئذ أن يواجه هذا الطوفان من التغيرات وأن يبحث عن سبيل يواجه التناقض الذى يقع بين دوافعه وما يرغب فيه من ناحية وبين بيئته الإجتماعية ونظمها كما تتمثل فى المنزل والمدرسة ومؤسسات المجتمع من ناحية أخرى .

ويكون على المراهق أن يجيب عن أسئلة كثيرة حول من هو؟ وماذا يريد؟ وما موقعه فى وسط العالم الذى يعيش فيه؟ وكيف يحدد علاقته بالمحيطين به؟ وكيف يحكم على الأشياء والتصرفات ويقيمها بالمعايير التى تحكم هذا التقييم. كل هذه الأسئلة وغيرها لا يجد لها جوابا إلا فى إطار هوية شخصية يكونها لنفسه. ويظل المراهق يعانى الحيرة والتخبط إلى أن يكون له هوية تكون له بوصلة هادية وتوجه سلوكه. ومن هنا فان الطلب النمائى الأساسى فى مرحلة المراهقة هو أن يبنى المراهق إحساسا جديدا بالهوية الذاتية، وذلك بتعديل الإدراكات والأهداف والقيم القائمة لديه وتبنى إدراكات وأهداف وقيم جديدة (Erikson, 1968©†)وتبدأ هذه العملية عند (١١-١٣ سنة) حينما يخبر العديد من الأطفال طفرة النمو الجسمى، وتأخذ ما يقرب من (٤-٨ سنوات) لإستكمال دائرة النمو الجسمى والوصول إلى النضج الفيزيولوجى ويحتاج المراهق تقريبا إلى وقت مساو لهذا الوقت لكى يحصل أو يحقق مرة أخرى الثبات الإنفعالى والإجتماعى، ولكى يكون لديه إحساس دائم بالهوية الشخصية .

أن البحث عن الهوية الشخصية أمر ليس بالهين أو اليسير، فالمراهق يدخل عتبة الرشد Personhood. كما يقول "جونز" Jones باحثا عن صورة لم يتأكد منها فى عالم لا يعرفه جيدا بجسم قد إكتشفه لتوه، أن لديه رغبة فى أن يؤكد ذاته وينتابه الخوف من أن يفقد القدر القليل الذى وفرته له الأسرة .
(Jones, 1969, 332)

ومن المهم أن نعرف أن الهوية لا تكتسب مرة واحدة. أن المراهق يتردد كثيرا بين الطفولة والنضج، فهو أحيانا يبدو عاقلا ومتزنا وموضوعيا ويتصرف كالكبار المسئولين وأحيانا ما نجده منزلقا إلى سلوك طفلى غير مسئول وأحمق. وقد كرس "إريكسون" معظم حياته المهنية لدراسة تطور الهوية الذاتية. وهو يعتقد أن الأزمة الكبرى التى ينبغى حلها خلال المراهقة هى إكتساب الهوية مقابل تميع الدور أو تشتته أو أختلاطه Role Conffusion.

وطبقا"لإريكسون" فان إحساس الفرد بالهوية يتسق مع ما حدث فى الماضى وترتب عليه يتطابق كذلك مع ما يحصل عليه المراهق من تقدير أو مديح له كشخص. ومن هنا فان الشخص الذى لم يحقق هوية الذات يقال إنه يعانى من تشتت الدور أو تميعه. والناس يظلون يكشفون عن تقلبات سلوكية لا هدف لها مادام ليس لديهم مجموعة ثابتة دائمة ومنسقة من القيم والمعتقدات والأهداف التى توجه سلوكهم، وهى ما نقصده بالهوية. ويعتقد "إريكسون" أن المراهقين يناضلون ليحققوا الهوية فأذا فشلوا فالنتيجة هى تميع الأدوار الذى كان يفترض أن يضطلعوا

ويرى "مارشيا" Marcia أن المراهقين الذين فشلوا فى تكوين الهوية يتعرضون لتميع الدور ربما يجدون أنفسهم أمام وجه من أوجه أربعة هى :الإبتسار Foreclosure والهوية السلبية Negative Identity وتميع الدور Confusion والتأجيل Moratorium .

أما الإبتسار فيتضمن أن المراهق يميل إلى تبنى الأدوار التى تلائم الأعمار الأكبر، ويحدث هذا غالبا فى حالة التى يستجيب فيها المراهق إلى أو إنه إستجاب إلى الرغبات الوالدية من قبل أن يتدبر البدائل الى ربما تكون أكثر مناسبة لحاجاته وشخصيته . فالمراهق يدرس الطب لأنه أمه تريد طبيبا فى الأسرة، أو أنه يدرس الهندسة لأن الأسرة ترى أن الهندسة مهنة محترمة. وعندما يقبل الأبناء خطط الآباء أو الآخرون فى وقت مبكر وبدون تفكير ناقد أو تمحيص فانهم قد يكتشفوا فيما بعد أن ما أختاروه لا يمثل رغباتهم الحقيقية وساعتها يكون هذا الإكتشاف قد جاء متأخرا، لأن الإختيار جاء سريعا وقبل أوانه تم بتعجل وبدون ترو وتفكير .

وبعض المراهقين يرفض الأدوار والأختيارات التى يرشحها لهم الآباء أو يفضلونها لهم، ولكنهم مع ذلك يجدون صعوبة فى إيجاد البدائل التى تناسبهم. وفى هذه الحالات الشديدة منها أو المزمنة المزمنة أو التى تستغرق وقتا طويلا قد تحدث الهوية السلبية Negative Identity وهى أن يتبنى المراهق دورا مقابلا أو دورا يقع فى الطرف الآخر من الدور الذى كان يفترض أن يتبناه مثل أبن الرجل

العـالم الذى وهب حيـاته للبـحث والعلم فى الوقت الذى يكره فيـه الأبن التـعليم ويترك المدرسة فى وقت مبكر، أو الأبن الذى يتبنى إتجاهات سياسيـة وإجتماعيـة مناقضة لإتجاهات والده وأسرته، أو أبن الأسرة المتدينة الذى لا يهتم بأداء الشعائر الدينية .

وبعض المراهقون الذى يعـانون من تميع الهـوية (والتى تسـمى أيضـا تشـتت الهوية DiffusionIdentity يكونون لا مبـالين حول إيجاد هوية، ويكون لديهم إلتزامات وقيم وأهداف قليلة سواء كانت من إختيـاراتهم أو من إختيـارات آبائهم. ويبدو هؤلاء المراهقين كما لو كانوا عديمى الدافعية وغير مكترثين لمثل هذه الأمور .

وتأجيل الهوية Identity moratorium أو التوقف المؤقت للإختيار وإتخاذ القرار يحدث أيضا فى كثير من الحالات. وربما يحدث هذا التأجيل قبل إكتمال تكوين الهوية، مثل الشاب الذى يفضل أن ينهى خدمته العسكرية قبل أن يفكر فى الإلتحاق بعمل معين. وهنا يضع المراهق أولويات كالإلتحاق بالخدمة العسكرية ثم إختيـار المهنة أو العـمل ثم الزواج وبعض المراهقـون ممن يجدون أنفسـهم مـضطرين لتأجيل الهـوية كان العامل الأساسى فى التأجيل هو أن أزمة الإحساس بالإنجاز مقابل الإحساس بالدونية (وهى المرتبطة بسنوات المدرسة الإبتدائية) لم تحل على نحو مرضى بعد. وهذه الأزمة التى لم تحل قد تتضاعف بالتغيرات الفيزيولوجية الحادة فى المراهقة مما يسبب للمراهق مشكلة حادة فى تحديد هويتـه، وقد تسـبب مشكلات سلوكية أوجناح (- Macia, 1966, 551 -558 - Harris, 1986, 648 652

رابعا : خصائص الحياة الإنفعالية فى المراهقة :

تتسم الحياة الإنفعالية للمراهق بالخصائص والمميزات الأتية :

١- **عدم الثبات الإنفعالى :** وقد ظهر من إستعرضنا لمظاهر النمو الإنفعالى فى هذه المرحلة أن حياة المراهق الإنفعالية ليست ثابتة، بل هى تميل إلى التقلب، ويؤثر

هذا التقلب على حياته وعلاقاته الإجتماعية. وتظل هذه الحال قائمة طالما أن الإنفعالات ما زالت قوية وعنيفة، ولا تختفى إلا عندما تهدأ الإنفعالات وتستقر ويكوّن المراهق هويته ويحدد إختيارته على النحو الذى يرتضيه .

٢- **المثالية** : تظهر هذه المثالية فى تأنيب المراهق لنفسه على نحو لم يشهده فى مرحلة الطفولة، وهى بذلك علامة على نمو خلقى واضح كما سنبين فيما بعد. وكما قلنا يحاسب المراهق نفسه ليس على الأفعال فقط ولكن على النوايا أيضا وعلى الأفكار والهواجس التى تمر بذهنه. كما تظهر مثالية المراهق فى إستعداده للتضحية فى سبيل الآخرين والتطوع لآداء الخدمات فى إطار الجمعيات الدينية والأجتماعية. ومن هذه المظاهر أيضا وإستعداده للتضحية بكل شئ فى سبيل المبدأ الذى يراه صحيحا أو يقتنع به. ومن مظاهر المثالية كذلك إعجاب المراهق الشديد بالأبطال والشهداء الذين ضحوا بحياتهم فى سبيل إعلاء مبادئهم وأفكارهم .

٣- **الرومانسية** : تبدو الروح الرومانسية عند المراهق فى حبه الشديد للطبيعة ورغبته فى التعبير الأدبى عن حبه لجمالها، وقراءاته فى الإنتاج الأدبى الرومانسى. ويصاحب حب المراهق للطبيعة هروبه من المجتمع وتفضيل للعزلة والإنطواء والعزوف عن التجمعات، وهى الوجه المقابل للظاهرة السابقة. ويرتبط كذلك بظاهرة الإنطواء والعزلة ظاهرة التمرد والرغبة فى عدم التقيد بالنظم والقواعد الإجتماعية التى يراها المراهق ظالمة مقيدة متعسفة. كذلك من مظاهر الرومانسية عند المراهق مسحة الحزن والكآبة التى ترين على نفسه أحيانا ورهافة المشاعر والخجل والحساسية المفرطة للمثيرات البسيطة. وتتمثل الصفة الرومانسية عند البنات أكثر منها عند البنين .

٤- ***الفروق الجنسية فى الحياة الإنفعالية*** : ليست هناك فروقا كبيرة بين الجنسين فى الجانب الإنفعالى. وما سبق ذكره ينطبق على الجنسين معا، غير أن سمة الرومانسية أظهر عند الفتيات كما قلنا. وربما كانت الفتيات أيضا أكثر إستسلاما

لأحلام اليقظة فى مجتمعاتنا الشرقية حيث تضع هذه المجتمعات قيودا أكثر على، حياة الفتاة، وحيث توضع القيود على حركة الفتاة خارج المنزل فليس أمامها إلا التفوق التحصيلى لتحقق من خلالها ذاتها، كما تكون أكثر عرضة إلى والإنسياق إلى أحلام اليقظة أكثر مما يفعل الفتى. كذلك نجد أن البنات أقل ميلا إلى العنف والتمرد وأكثر حرصا على ضبط مشاعرهن والإلتزام بالمواضعات الإجتماعية .

٥- **الحب** : يمثل الحب العمود الفقرى فى حياة المراهق الإنفعالية. فهو يرضى إذا حصل عليه، وتسوء حالته إذا حرم منه، ويبحث عنه ويسعى إليه، يريد أن يحبه الآخرون كما يريد أن يمنح الحب للآخرين. وعندما يثور على والديه يتصور أنهما لا يحبانه، ويستكين فى اللحظات التى يرجع فيها إلى نفسه ويعرف إنهما مستودع الحنان والحب له. وهو عندما يتجه إلى الطبيعة يبثها غرامه يفر إلى ما يجب بعيدا عن ما لا يحب، وهم الناس والمجتمع. وهو يحب الأبطال والمشاهير، ويتوحد مع كبار الشخصيات فى التاريخ وفى الأدب معا. ومن هنا يتضح لنا أهمية عاطفة الحب فى حياة المراهق الإنفعالية. لذلك سنتعرض لتطور هذه العاطفة إستكمالا لرسم ملامح الحياة الإنفعالية للمراهق .

خامسا : تطور عاطفة الحب :

العاطفة تنظيم مكتسب من عدة إنفعالات تركزت حول موضوع معين. وقد رأينا الطفل فى الثالثة يمر بمرحلة إنفعالية ذات نبرة عالية ويتذبذب عاطفيا بمعنى أن يكون الشخص الواحد موضوعا لحبه وكرهه فى ذات الوقت، وذلك حسب ما يحقق له هذا الشخص من حاجات أويلبى من مطالب كما يفعل مع الأم. ولكنه - مع النمو - ينهى هذا الإتجاه التذبذبى ويكون الشخص - وهى الأم - موضوعا لحبه حتى لو لم تشبع له رغباته. وبهذا تكون العاطفة قد تكونت، باعتبارها عادة إنفعالية ثابتة نسبيا يتبلور حول موضوع معين .

وأول موضوع لحب الطفل عادة ما تكون الأم أو من يقوم مقامها، ثم تتسع

عاطفة الحب لديه لتشمل الأب ثم الأخوة فالأقران فى اللعب. ويتحمل الطفل فى سنوات ما قبل المدرسة درجة من التفاعل الإجتماعى مع أقرانه، ولكنه ما زال حتى هذه اللحظة متمركزا حول نفسه يحب ذاته ويحب من يحبه .

وعندما يذهب الطفل الى المدرسة تتسع دائرة معارفه، ويحقق درجة طيبة من النمو الإجتماعى تتمثل فى الإنفتاح على الآخرين، ويبدأ فى الإندماج فى مجموعة من الرفاق أو الأقران. وهذا الإندماج فى جماعة الأقران يخفف من نزعة التمركز حول الذات التى صبغت مرحلة ما قبل المدرسة، ويظهر ذلك فى إهتمامه بمن حوله، وفى التعاون معهم والتنازل عن رأيه وعن حاجياته لهم. هكذا تتطور عاطفة الحب فى الطفولة المتأخرة (٦-١٢) من حب الذات الى حب الآخرين، وفى هذه الفترة نجد نوعا من التباعد بين الجنسين .

وفى المراهقة يظهر الدافع الجنسى بصورة واضحة وصريحة. وفى البداية يعتصم المراهق بنفوره السابق من الجنس الآخر فى وجه هذه الدفعات، وينجح هذا الإعتصام فى معظم الحالات لأن الدافع الجنسى فى بداية المراهقة يكون غامضا وغير واضح. ونجد المراهق يتجه إلى عقد صداقة مع أحد أفراد جنسه، ويتجه بحبه نحوه، وهى ما أسميناها المرحلة الجنسية المثلية Homosexuality. ولكن بعد وضوح الدافع الجنسى يتجه المراهق باهتمامه الى أفراد الجنس الآخر، ويحاول جذب إهتمام أفراده، وهى مرحلة الجنسية الغيرية Hetrosexuality. أى أن المراهق يتحول بحبه من أفراد جنسه إلى أفراد الجنس الآخر. ومعنى ذلك أن تطور عاطفة الحب تمر عبر محورين .

المحور الأول : محور الذات - الآخر ويتم فى مرحلة المدرسة (الإبتدائية) .

المحور الثانى : محور نفس الجنس - الجنس الآخر ويتم فى المراهقة .

وبذلك تتبلور عاطفة الحب التى تأخذ طريقها إلى النضج لتكون الأساس فى تكوين الأسرة .

أما تكوين عاطفة الحب عن٧ما تنصب على موضوع من أفراد الجنس الآخر، فانها لا تتم غالبا بصورة فجائية، كما لاتتم بصورة عمودية قصدية، بل أحيانا ماتكون لا منطقية. بمعنى أن الفرد لا يقول لنفسه "أننى سأشرع فى الحب، وهذا الشخص به كل الصفات الجديرة بالحب فليكن أذن موضوعا لحبى". ولكن الباحثين - حسب بعض التوجهات - يرون أن عملية الحب تتم بناء على سلسة من الخبرات التى يمر بها الفرد وتكون مرتبطة بشخص معين، فاذا كانت الخبرات سارة فان هذا الشخص ممكن أن يكون موضوعا للحب، وإذا كانت الخبرات غير سارة ومولمة فقد يكون هذا الشخص موضوعا لعاطفة الكراهية. وبعض الباحثين الآخرين يرون إنه ربما تكون هناك عوامل لا شعورية تحدد للفرد "من يقع فى حبه من أفراد الجنس الآخر". وبصفة عامة فليس هناك ما يمنع من الإفتراض بأن عاطفة الحب والكره عند المراهق تتكون على نفس النسق الذى تحدث به عند الطفل، وأن كانت على مستوى أعمق ويتداخل عناصر أكثر فى العملية .

إرتقاء الشخصية فى المراهقة

تطور نمو شخصية المراهق ورعايته

- التغيرات الإرتقائية فى المراهقة (نظرة تكاملية تفسيرية)
  - التحول والثبات فى التغيرات الإرتقائية
  - المقابلة بين الطفولة والمراهقة
  - تفسير التغيرات النمائية
- نمو مفهوم الذات وتكوين الهوية فى المراهقة
  - مفهوم الذات عند المراهق
  - تقدير الذات عند المراهق
  - تكوين الإحساس بالهوية عند المراهق
- النمو الخلقى فى المراهقة
  - نظرية كولبرج
- مطالب النمو ورعايته فى المراهقة
  - رعاية مطالب النمو العضوى
  - رعاية مطالب النمو المعرفى
  - رعاية مطالب النمو الإجتماعى
  - رعاية مطالب النمو الإنفعالى
  - التربية الجنسية

- خاتمة فى التحول من المراهقة إلى الرشد

الفصل العاشر

الفصل العاشر

إرتقاء الشخصية في المراهقة
تطور نمو شخصية المراهق ورعاية هذا النمو

تمهيد :

وكما خصصنا الفصل الأخير فى الباب الثانى (سيكولوچية الطفولة) لدراسة إجمالية لتطور نمو شخصية الطفل ورعاية هذا النمو. فأننا نخصص هذا الفصل الختامى لدراسة تطور شخصية المراهق ورعاية نموه. ومثلما فعلنا فى الفصل الخاص بالطفولة سنبدأ بدراسة تلخيصية تفسيرية للتغيرات النمائية فى مختلف جوانب شخصية المراهق مع التركيز على العلاقات الإرتباطية والعلية بين جوانب هذا النمو، ثم نتحدث عن مفهوم الذات وكيف تنمو هوية المراهق وكيف يجتاز هذه الأزمة النمائية. ثم نتحدث بعد ذلك عن النمو الخلقى فى هذه المرحلة ونتبع ذلك بالحديث عن مطالب النمو فى المراهقة وكيف نرعى هذه المطالب وكيف نحققها مع الإشارة الى التربية الجنسية كأحد جوانب رعاية نمو المراهق المطروحة على الساحة التربوية لمناقشتها. وهناك خاتمة للكتاب تحت عنوان التحول من المراهقة الى الرشد .

أولا : التغيرات الإرتقائية فى المراهقة
نظرة تكاملية تفسيرية

أ/ التحول والثبات فى التغيرات الإرتقائية فى المراهقة :

أن المراهقة فى نصفها الأول والذى يحوى البلوغ الجنسى هى وقت التحول، أو الوقت الذى يحدث فيه التغير الهام بالفعل فى كل جانب من جوانب النمو، أو فى كل وظيفة من الوظائف عند الطفل. أما فى النصف الثانى من المرحلة فأنه يغلب عليه أن يكون وقت الثبات حيث يستطيع المراهق - فى الظروف العادية - أن

يؤسس هوية جديدة متماسكة، وعوامل ثبات هذه الهوية وإستقرارها إشتمالها على أهداف أوضح وعلى إلتزامات أشد بسلوك الدور. وإذا ماإستعرنا مصطلحات "بياچيه" فأن المراهقة المبكرة أو النصف الأول منها هو الوقت الذى تسود فيه عملية الإستيعاب Assimilation بينما تكون المراهقة المتأخرة أو النصف الثانى منها هو وقت المواءمة Accomodation .

ب/ المقابلة بين الطفولة والمراهقة :

أن الطفل فى نهاية العام الأول وبداية العام الثانى (١٢-١٣ شهر) يستوعب قدرا كبيرا من الخبرات الجديدة المرتبطة بالنواحى الجسمية والإجتماعية والذهنية. ويمر الطفل بكل هذه الخبرات، ولكن قبل أن يستوعبها يعانى من حالة إدراكية تتسم بعدم التوازن. فالأنماط والمخططات القديمة لم تعد صالحة لمواجهة متطلبات النمو فى المرحلة الجديدة، كما أن المخططات والأنماط الجديدة لم تؤسس بعد .

وعلى نحو من الأنحاء تتشابه السنوات المبكرة من المراهقة مع السنوات المبكرة فى الطفولة. فطفل العامين مشهور بالخلفة Negativism والعناد ومعروف باندفاعه المستمر ورغبته الشديدة فى الحصول على المزيد من الإستقلال، كما نجد لديه حرصا على أن يتعلم المهارات الجديدة. والمراهقون يظهرون أيضا خصائص وصفات شبيهه بتلك ولو أنها على مستويات أكثر تطورا وأكثر تعقيدا. ويدخل الكثير من المراهقين فى هذه الفترة فى حالة شبه دائمة من الخلفة خاصة مع الوالدين. والكثير من الصراعات مع الوالدين تركز على رغبة المراهق فى الإستقلال. أن المراهقين فى النصف الأول من المرحلة يريدون أن يروحوا ويجيئوا وقتما شاءوا ويستمعون الى الموسيقى الصاخبة التى يرغبونها وأن يلبسوا الثياب الى تروق لهم وأن يقصوا شعورهم على النحو الذى يفضلونه، كل ذلك لأنه يطابق ماهو سائد فى جماعتهم أو مايتفق مع المودات الحديثة .

ومن السهل أن نلاحظ بعض مظاهر وأبعاد الصراع بين المراهقين وآبائهم حتى وأن لم يتم التعبير عن هذا الصراع بصورة صريحة أو واضحة. ولكن بالنسبة لمعظم المراهقين لاتوجد هناك مشكلات كبيرة أو إضطراب ملحوظ فى علاقة المراهق مع نفسه أو مع المحطين به من آباء ومعلمين. ولكن الملاحظ على نحو متواتر هو أنه توجد بعض التوترات وعدم الإتساقات فى علاقة المراهق مع نفسه ومع المحيطين به لم تكن موجودة فى المرحلة السابقة .

وبينما تكون هذه الرغبة الشديدة نحو الإستقلال قائمة فأن المراهق الصغير يواجه مجموعة جديدة كلية من المطالب النمائية عليه أن يتعلمها وأن يتقن المهارات الإجتماعية والدراسية التى تكفل مواجهة هذه المطالب. وهذا هو الذى يجعل المراهق مطالب فى بداية هذه المرحلة بتكوين هوية جديدة تختلف عن هوية الطفل. وفى غمار هذا التغير المطلوب ينتاب المراهق بعض مشاعر الإكتئاب والتدنى فى مفهوم الذات أو إنخفاض تقديره لذاته. وتزداد هذه المشاعر مع المراهقين الذين يتعرضون لظروف أسرية سيئة أو لظروف بيئية غير مواتية بصفة عامة .

وإذا ماواصلنا المقارنة بين طفل الثانية والمراهق فى بداية مراهقتة نجد أن طفل الثانية فى مواجهة المطالب الضاغطة يستخدم الأم أو الشخص المتعلق به كقاعدة آمنة لإكتشاف العالم بحيث يرجع اليها عائدا للحصول على الأمن إذا كان خائفا فأن المراهقين يفعلون نفس الشئ مع الأسرة حيث يستخدمونها كقاعدة آمنة، والتى ينطلقون منها لإكتشاف العالم بما فيه عالم الأقران. وعلى الآباء أن يفهموا هذا التوازن بين توفير الحرية للمراهق وتوفير الأمن له فى نفس الوقت. كما يفعل الآباء مع طفل الثانية تماما فعلى الآباء فى كلا الحالتين أن يحرصوا على القواعد والحدود الواضحة التى تكفل للأبن الأمن وألا يسمحوا لهذه القواعد والحدود أن تغل حريته وإستقلاله، حتى يوفروا المناخ الذى يسمح بالإستكشاف والذى يوفر الأمن فى نفس الوقت. وبين المراهقين كما بين أطفال المهد فأن أكثر الأطفال ثقة فى أنفسهم ونجاحا فى علاقاتهم هم أبناء الأسر التى التى إستطاعت أن تنجز هذا التوازن .

وهناك صلة ثالثة تربط بين طفل العامين والمراهق وهى سمة التمركز حول الذات Egocentrism فقد ذهب "ديفيد الكند" David Elkind منذ سنوات مضت إلى أن هناك زيادة فى التمركز حول الذات فى بداية المراهقة. وهذا التمركز له وجهان :

- الإعتقاد بآن الأخرين القريبين منه مهتمين بأفكاره وسيسلكون على نحو ما يسلك وقد سمى "الكند" هذه الظاهرة بأسم الجمهور المتخيل Imaginary Audience .

- تملك خاصية التلفيق Personal fable، التى ترتبط بشكل نمطى بالإنجذاب نحو سلوك المخاطرة مثل قيادة السيارات بسرعة وتعاطى المخدرات والإنغماس فى أعمال ضد القانون . (Elkind, 1967, 1030-1034)

وقد ظهر أن الإنشغال بآراء الآخرين عن الذات والذى يجسده ظاهرة "الجمهور المتخيل" يصل إلى قمته فى الفترة من ١٣-١٤ عاما. والمراهقين فى هذه السن أقرب إلى أن يشعروا بالقلقا. إذا حضروا مناسبة لا يعرفون معظم المشاركين فيها نحو ما يظنه الآخرون فيهم ويضطربون إذا ماراقبهم الآخرين، ولذا يكونون حساسين جدا لما يظنونه نقصا أو عيبا فى مظهرهم الجسمى أو فى ملبسهم. والمراهقون فى هذه السن أيضا يكونون عرضة لضغوط جماعة الأقران، حيث تمارس هذه الجماعة تأثيرا كبيرا على أعضائها مما يزيد من درجة إلتزام العضو بما تراه الجماعة والتى يسميها البعض فى هذه الحالة «الزمرة» . (Elkind, Bowen, 1979, 40-42)

ويمكن أن نستكمل المقابلة بين مرحلتى المهد والمراهقة المبكرة بالقول بأن كلا من طفل المهد والمراهقة يواجه مطلب تأسيس هوية منفصلة. فطفل المهد عليه أن يفصل نفسه عن العلاقة التكافلية مع الأم أو القائم بالرعاية. وعليه ألا يؤكد فقط رغبته فى الإستقلال والإنفصال عن الأم ولكن تأكيد إن له قدرات خاصة به أيضا.

ويسمح النضج الجسمى الذى يحققه فى هذا السن ممثلا فى تعلم المشى مستويات جديدة من الإستكشاف المستقل. والمراهق الصغير أيضا عليه أيضا أن يفصل نفسه عن الأسرة وعن هويته كطفل ويبدأ فى تشكيل هوية جديدة كبالغ .

والوجه الأخير فى هذه المقابلة التى عقدناها بين الطفل والمراهق فهى إننا يمكن أن نقابل بين مرحلة ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة) ومرحلة المراهقة المتأخرة ففى كل من هاتين المرحلتين تكون التغيرات الكبرى قد حدثت، وحدث وراءها أيضا توازن جديد وبالنسبة للمراهق فأنه قد أكمل فورة النمو الجسمى ونعم بقدر من الإستقلال وقطع شوطا طويلا فى سبيل تكوين هوية جديدة. ومما لاشك فيه أن تغير النسق الأسرى يسمح له بذلك، بمعنى أنه مالم يتغير هذا النسق على النحو المطلوب فأن الإنجازات السابقة لاتتحقق ويتعرض المراهق لصعوبات جمة ولدرجة ليست بسيطة من سوء التوافق، ومايحققه المراهق فى النصف الثانى من المرحلة لايعنى أن هذه الفترة تمر بدون توترات أو ضغوط، بل أن بعض المشكلات والتوترات تقابل المراهق ولكنه فى الكثير من الحالات يستطيع مواجهتها والتغلب عليها. والمطلب الأساسى للنمو فى هذه المرحلة هو تكوين هوية، وهى ماتزال تتشكل طوال المرحلة وتستمر حتى سنوات التعليم العالى أو الجامعى .

ج/ *تفسير التغيرات النمائية فى المراهقة :*

الى أى مدى تكون هذه التغيرات المتزامنة مرتبطة كل منها بالأخرى. أن هناك رغبة متزايدة فى السنوات الأخيرة فى طرح أسئلة حول هذا الموضوع ولكن الحصول الى إجابات شافية لازال بعيدا. وسنحاول فيما يلى أن نستخلص توجهين رئيسين فى تفسير التغيرات النمائية فى المراهقة كنموذج يفسر العلاقات بين التغيرات. والتوجه الأولى هو التوجه الفيزولوچى، أما التوجه الثانى فهو التوجه المعرفى. وربما يكون العرض المبسط لهذين النموذجين يقدم إجابة أولية على الأسئلة المثارة فى الميدان فيما يتعلق بفهم تغيرات المراهقة .

ج/١: التوجه الفيزيولوجي في تفسير تغيرات المراهقة :

التوجه الفيزولوچي هو التوجه الأول والأبكر زمنا والأكثر شيوعا وإنتشارا، وهو التوجه الذى يعتبر عملية البلوغ الجنسى كأساس لمختلف التغيرات التى تحدث فى مرحلة المراهقة. ومما لاشك فيه أن البلوغ لايحدد بداية المراهقة فقط بل أنه يؤثر بوضوح على كل الأوجه الأخرى من تطور شخصية الشاب أما بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة .

ويمكن أن نرى التأثيرات المباشرة من خلال سبل كثيرة، فتدفق هرمونات البلوغ تثير الميل الجنسى بينما تولد هى نفسها تغيرات جسمية من شأنها أن تجعل جنسية البالغ وخصوبته أمران ممكنان. وتبدو هذه التغيرات أنها ترتبط عليا على نحو محتوم بالتحول التدريجى من الميل الى أفراد نفس الجنس الى الميل الى أفراد الجنس الآخر بما يسمح فى النهاية بانشاء العلاقات التى يعتمد عليها الزواج وتكوين الأسر .

وتشير بعض الدراسات الى العلاقة بين التغيرات الهرمونية وبعض مظاهر الحياة الإنفعالية عند المراهق، وكذلك نوعية علاقاته بالمحيطين به خاصة الوالدان. فقد وجد أنه بالنسبة للبنات فأن زيادة الإستراديول Estradiol فى بداية المراهقة يرتبط مع الزيادة فى العدوان اللفظى وفقدان التحكم فى الإندفعات. وبالنسبة للبنين فأن الزيادة فى التستوستيرون Testosteron ترتبط مع الزيادة فى التهيجية وقلة الصبر (Bee, 1995, 473). وأن كانت مثل هذه النتائج لم تتدعم بدراسات كافية حتى أن السائد الآن بين المنظرين لعملية النمو يرون أن مسألة الإرتباط بين هرمونات البلوغ والتغيرات فى سلوك المراهق الإجتماعى مسألة معقدة أكثر مما كنا نظن فى البداية، وأنها تحتاج الى المزيد من البحث لكشف دقائقها .

ومن الظواهر التى تترتب على التغيرات الجسمية بصفة عامة والتى تنتهى بالطفل الى أن يأخذ شكل الرجل والمرأة أن والديه والآخرون سيغيرون نظرتهم اليه، كما يتوقع هو أيضا أن تتغير معاملتهم له، وأن تتم هذه المعاملة على أساس أنه

راشد بدون أن ينتبه جيدا الى معايير الرشد فى السلوك مما يجعل توقعاته لاتتحقق دائما، ويكون لهذا الفشل فى التوقع تأثيره على مفهومه لذاته وعلى مفهومه لوالديه وللآخرين ولطبيعة العلاقة بينه وبينهم .

ويرى البعض أن التغيرات الفيزيولوچية تلعب دورا فى التحول الى العمليات الصورية فى التفكير معتمدين على أن عملية التقليم Pruning الكبرى الثانية للشجيرات والمشتبكات العصبية تحدث فى المراهقة. وفى نفس الوقت فأن أى صلة بين التفكير العملياتى الصورى وتغيرات البلوغ لاينبغى إعتبارها أمرا عليا كاملا أو حتميا. لأننا نعرف أن كل المراهقين يخبرون البلوغ ولكنهم جميعا لايحققون التحول الى العمليات الصورية. ولذا فأن الذى يمكن أن نقوله هنا فى هذه المرحلة على الأقل هو أن التغيرات الهرمونية أو العصبية فى المراهقة ربما كانت ضرورية لإكتساب المزيد من المكاسب المعرفية الإضافية ولكنها لاتكون شرطا كافيا لحدوث مثل هدا النمو .

ج/٢ : *التوجه المعرفى فى تفسير تغيرات المراهقة* :

أما التوجه الآخر فهو التوجه المعرفى الذى يجعل من التغيرات المعرفية محور التغيرات الأخرى. فمع أن التحول المعرفى من العمليات العيانية الى العمليات الصورية بالطبع لايسبب التغيرات البلوغية إلا أن النمو المعرفى يمكن أن يحسب كتغير مركزى للعديد من التغيرات الأخرى والتى نراها عند المراهق بما فيها التغيرات فى مفهوم الذات وفى عملية تكوين الهوية والزيادة فى مستوى التفكير الخلقى والتغيرات فى علاقات الأقران .

وتبين الدلائل الواضحة أنه كلما زاد الطابع التجريدى فى وصف المراهق لنفسه وفى وصفه للآخرين كان ذلك علامة على الرقى المعرفى وعلى تقدم الوظائف العقلية. ويبدو أن تحول الطفل من مستوى العمليات العيانية الى مستوى العمليات الصورية شرط مسبق لبزوغ صور وأشكال أكثر تقدما من المعرفة الإجتماعية

والأحكام الخلقية. ويبدو أيضا أن تملك بعض القدرة على إستخدام التفكير الصورى شرط ضرورى وأن كان غير كاف لتكوين الهوية الواضحة .

ومن أهم خصائص التفكير العملياتى الصورى القدرة على تخيل الإمكانيات التى لم يخبرها الفرد من قبل. وهى نقلة معرفية هامة حيث توظف معظم القدرات العقلية فى هذه العملية. وتبين دراسات "چيمس مارشيا" أن المراهقين الذين وصلوا قبل غيرهم الى إتقان عمليات التفكير الصورى كانوا أسبق من غيرهم أيضا فى تكوين هوياتهم .

والعلاقة واضحة أذن بين التفكير الصورى والقدرة على تكوين الهوية ففى دراسة "مارشيا" ،"رو" ظهر أن الأفراد الذين إكتسبوا الهوية هم الذين إستخدموا العمليات الصورية بشكل كامل. ولكن العكس لم يكن صحيحا بمعنى أن هناك عددا من المفحوصين نجحوا فى إستخدام العمليات الصورية ولكنهم لم يكونوا قد كونوا هويات واضحة لهم بعد. (Row & Marcia, 1980, 90-91) وربما كان تفكير العمليات الصورية يمكن الشباب من إعادة التفكير فى مختلف الأوجه فى حياتهم، ولكنه لايضمن أن يفعلوا ذلك على نحو صحيح .

ثانيا : نمو مفهوم الذات وتكوين الهوية فى المراهقة

ا/ مفهوم الذات عند المراهق :

مرحلة المراهقة مرحلة هامة جدا فيما يتعلق بنمو مفهوم الذات لدى الفرد . والمراهقة هى أيضا المرحلة التى يفترض أن تتكون فيها الهوية المحددة للفرد إذا كان له أن يعيش حياة سوية. وهذا ماعبر عنه كل من "كارول سيجلمان" و"ديفيد شافر" فى قولهما «ربما لاتوجد فترة طوال حياة الفرد أكثر أهمية بالنسبة لنمو الذات من

مرحلة المراهقة. أن المراهقة هى بحق الوقت الذى يجد فيه الفرد نفسه، والذى يعرف فيه على نحو وثيق الشخص الذى سيكونه، وهى أيضا الوقت الذى يناضل فيه الفرد لكى يكون الشخص الذى يريده» . (Sigelman & Shaffer, 1995, 277)

مفهوم الذات عند المراهق يختلف عنه عند الطفل. ويمكن إجمال هذه الفروق فيما يلى :

- مفهوم الذات عند المراهق يصبح أقل تركيزا على النواحى الجسمية ويتجه بدرجة أكبر الى وصف الجانب النفسى .

- صورة الذات عند المراهق تصبح أقل عيانية وتتجه بدرجة أكبر الى التجريد. ويتذكر نظرية "بياچيه" التى يتحول فيها الأطفال مع بداية البلوغ من مرحلة العمليات العيانية الى مرحلة العمليات الصورية، يكون فى إمكان الأطفال عندما يصلون الى سن البلوغ وصف سماتهم الشخصية كأن يقول المراهق أنا شخص موثوق به أو يمكن الثقة به. وطلاب المدارس الثانوية يتجهون الى المزيد من التجريد ولايركزون فقط على سمات الشخصية ولكن على القيم والأيدولوچيات الهامة أو المعتقدات .

- المراهق أكثر وعيا بذاته من الطفل. فالقدرة المعرفية الجديدة فى التفكير حول أفكارهم وأفكار غيرهم ومشاعرهم يمكن أن تجعلهم شاعرين بذواتهم

- ولأن المراهقين قادرين على التأمل فى شخصياتهم، فأن المراهقين الأكبر يبدو أنهم قادرين على أن يرسموا صورة أكثر تكاملا وتماسكا أكثر مما يفعل الأطفال أو المراهقين الصغار. وبدلا من مجرد ذكر السمات فأنهم قادرين على تنظيم صفاتهم وأوصافهم الذاتية التى تبدو متناقضة فى صورة متماسكة. وهى نظرية أو مبدأ يمكن أن يفسر نشاطهم وحركاتهم وكثيرا من أساليبهم السلوكية .

وقد أجرى كل من "سوزان هارتر" و"آن منصور" ,Harter, S. & Mansour, A. دراسة على فئات من المراهقين تنحصر أعمارهم بين ١٣-١٥عاما و١٧ عاما. وقد طلبا منهم أن يصفوا أنفسهم عندما يكونون مع آبائهم ومع أصدقائهم وفى كثير من المواقف الأخرى، وطلب منهم كذلك أن يصنفوا أوصافهم هذه وأن يحددوا أية أوصاف متناقضة أو غير متسقة وأن يشيروا الى التناقضات أو عدم الإتساقات التى تربكهم أو تثير لديهم الخلط أو الإنزعاج. أما أطفال الثالثة عشر فقد كانوا غير واعين تماما بعدم الإتساق مع ذواتهم، وبعضهم الذى إكتشف قدرا من عدم الإتساق وجد أنه لم يضايقه. أما فى سن الخامسة عشر فقد إستطاع العديد منهم أن يحددوا تناقضات وعدم إتساقات عديدة، وكان من الواضح أنهم مرتبكين وغير مرتاحين منها. فالمراهق من هذه الفئة يلاحظ تناقضات عديدة فى شخصيته. فهو منتبه Attentive وكسول Lazy فى الصف الدراسى وهو ثرثار Talkative وعصبى Nervous مع زملائه أنيق فى المدرسة غير مهتم بمظهره مع أصدقائه، يعبر عن سعادته مع زملائه فى المدرسة وعن إكتئابه فى المنزل . (Harter & Mansour, 1992, 255-256)

وعلى المراهق أن ينتظر الى نهاية المرحلة الثانوية أى الى سن السابعة عشر أو الثامنة عشر حتى يكون قادرا على إكتشاف الأوصاف المتعارضة أو المتصارعة وأن يكامل بينها بحيث تنطوى تحت وجهة نظر واحدة أ،و مفهوم موحد أكثر تماسكا عن ذاته. ومن هنا فأن مراهق السابعة عشر ربما ينتبه الى أنه من غير المعقول أو المقبول أن يكون سلوك الفرد متناقضا، مسترخيا واثقا فى موقف يعقبه مباشرة العصبية والتشكك فى موقف آخر، مرحا فى بعض المواقف أو مع بعض الناس متجهما فى مواقف آخرى ومع ناس آخرين، وما سر هذه «المزاجية» Moodiness التى تلون سلوكه وشخصيته. وتعتقد "هارتر" و"منصور" أن النمو المعرفى خاصة القدرة على المقارنة بين مفاهيم السمات المجردة. وعلى أحداث التكامل بينها فى صورة مفاهيم أعلى رتبة مثل «المزاجية» هو العامل الذى وراء هذا التغير فى إدراكات الذات .

وعلى الجملة فأن فهم الذات فى المراهقة قياسا الى فهمها فى الطفولة يتجه الى أن يصبح أكثر سيكولوچية وتجريدا وتكاملا. ويزيد الوعى بالذات من الطفولة الى المراهقة، وتحدث هذه الزيادة طوال سنوات المراهقة. ويكثر المراهق من التأمل والتفكير فى نفسه وفى سلوكه وفى شخصيته محاولا أن يفهم هذا السلوك وأن يفسر شخصيته. وهذا التفكير لايقتصر عند المراهق على التفكير فى نفسه ولكنه يمتد الى سلوك وشخصيات الأخرين محاولا فهمهم والمقارنة بينه وبينهم .

وعلى الرغم من أن مفهوم الذات يصبح أكثر ثباتا بعد البلوغ فأنه من الممكن تحسين صورة الذات عند المراهق خلال الإرشاد ووالتدريب المؤكد. ويساعد الإرشاد النفسى المراهقين فى أن ينموا أنفسهم بأنفسهم، وأن يرتقوا بعلاقاتهم البينشخصية بتحسين إستراتيچيات المبادأة والإستدامة والإنهاء لعلاقات الصداقة (Harris, 1986, 654). والتدريب المؤكد يعلم الشباب كيف يتحدثون الى الآخرين، وكيف يناقشونه، وكيف يسألون الأسئلة الصحيحة، وكيف يعبرون عن مشاعرهم. وعلى الرغم من أن تعديل مفهوم الذات السلبى عند المراهق عن طريق الإرشاد النفسى عملية قد تكون بطيئة أحيانا وتأخذ بعض الوقت فأن بدأها خلال المراهقة أفضل بكثير من أن تبدأ فى المراحل التالية فى الرشد .

ب/ *تقدير الذات عند المراهق*:

تقدير الذات أحد جوانب المفهوم الأوسع والأقدم وهو مفهوم الذات أو هو على الأصح أحد مشتقات هذا المفهوم، ويشير بدرجة أساسية الى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته. ومع بداية البلوغ فأن معظم المراهقين يبدأون فى إعادة تقييم أنفسهم ويقارنون بناؤهم الجسمى ومعلوماتهم ومهاراتهم ومواهبهم مع تلك التى عند أقرانهم وعند الآخرين الذين يعجبون بهم. وكلما تقدم النمو يحاول المراهقون أن يسدوا الثغرة من بين الذات المدركة والذات المثالية .

أن مفهوم تقدير الذات له تطبيقات هامة فى السلوك. فالأفراد ذوى التقدير المرتفع للذات يميلون الى أن يكونوا واثقين فى أنفسهم ومستقلين ومتحملين

للمسئولية ومتفهمين ومتفائلين بما سوف تأتى به الحياة، فى حين أن الأفراد ذوى التقدير المنخفض للذات يحتمل أن يكونوا إعتماديين ومتشائمين وشكاكين وقلقين غير واقعيين وغير قادرين على تقبل المساعدة من الآخرين عندما يكونون فى حاجة اليها. والمراهقون الذين لديهم تقدير ذات منخفض عرضة للنقد والرفض من الآخرين بسبب المدعمات اللائمة والساخرة والمثيرة للخجل التى يصنعونها لأنفسهم عن طريق آرائهم المتدنية فى ذواتهم. وكنتيجة لذلك فأنهم قد يتجنبون المواقف الإجتماعية ليس لأنهم لايريدون أن يكونوا مع الناس ولكن بسبب لأنهم يريدون أن يتجنبوا الإحراج والظروف غير المريحة المحتملة (Lomas, 1965, 444) .

وتوضح نتائج الدراسات التى تمت حول المراهقين وتقديرهم لذواتهم أن المراهقين ذوى التقدير المنخفض للذات يكون من السهل تأثرهم بالآخرين ويحدث ذلك فى جزء منه بسبب أنهم يريدون أن يحبهم الآخرون ويوافقون على سلوكهم ويؤيدونهم فى مواقفهم، وفى جزء منه أنه ينقصهم تقدير الذات اللازم لعمل القرارات الخاصة بهم. كذلك فأن التقدم التحصيلى فى المدرسة يتأثر بمفهوم المراهق عن نفسه ومدى تقديره لذاته. فأصحاب المفهوم الإيجابى عن الذات والذين يقدرون أنفسهم تقديرا عاليا أو معقولا يحققون إنجازات مدرسية أفضل من الآخرين من ذوى التقدير المنخفض للذات أو أصحاب المفهوم السالب للذات. والعلاقة بيم مفهوم الذات وتقدير الذات من ناحية والإنجاز الأكاديمى علاقة تسير فى الإتجاهين بمعنى أن الإنجاز الأكاديمى يعمل ذلك على رفع تقدير المراهق لذاته ويحسن مفهومه عن ذاته. وهناك أيضا علاقة الجناح وتقدير المرء لذاته عند المراهقين. فالجانحين الصغار يميلون الى أن يكشفوا عن تقدير ذات أقل من المراهقين غير الجانحين. ويبدو أن المراهقين ذوى التقدير المنخفض للذات أو ذوى المفهوم السلبى للذات يشعر أنه ليس لديهم شئ كثير يفقدونه إذا ماإرتكبوا أعمالا لاأخلاقية أو ضد القانون، فالأفراد ذوى التقدير المرتفع للذات هم فقط الذين عليهم أن يتبعوا القواعد التى يحددها المجتمع (Harris, 1985, 653)

وعلى هذا فـأن تقدير الذات المرتفع هو أحد المفاهيم الأساسيـة للتـوافق فى مختلف مجالات الحياة. ولكن كيف يضمن الفرد أن يكون له تقدير ملائم للذات، وأن يظل هذا التقدير للذات عند مستوى مرتفع أو مقبول يساعده على النجاح فى حياته العائلية والمهنية والإجتماعية؟ أن التأثيرات البيئية المبكرة هى التى تخلق تقدير المرء لذاته وهى التى تضع البذرة الأولى لمفهوم الفرد لذاته. وبالطبع فأن هذه المفاهيم قابلة للتغير والتذبذب بين الإرتفاع والإنخفاض ولكن ماتضعه البيئة الأولى للفرد من لبنات فيما يتعلق بمفهوم الذات وتقدير الذات هو الأساس المتين لإدراكات الفرد لنفسه. وبالطبع فـأن التأثيرات البيئية الأولية تنحصر فى الأسرة، أذن فالإمدادات الأساسية التى يبنى على أساسها تقدير الذات تأتى من الأسرة .

ولذلك فأن المدى الذى يمكن أن يتوحد به الأطفال مع آبائهم له تأثير هام على تقديرهم لذواتهم، وقدإتضح أن الأبناء الذين لديهم علاقات وثيقة مع الآباء المحبين العطوفين المدعمين المتسقين فى معاملتهم، وكذلك البنات اللاتى يتوحدن مع الأمهات الدافئات المحبات الراعيات والمعتدلات يميلون جميعا الى أن يكون لديهم تقدير ذات مرتفع (Dignan, 1965, 480) .

وعلى الرغم من أن التوحد مع الآباء من نفس الجنس أمر هام، فأن المراهقين والمراهقات يكونون أكثر راحة وتوافقا فى علاقاتهم مع أفراد الجنس الآخر فى مستقبل الأيام حينما يكون لديهم أيضا علاقات قوية ودافئة مع آبائهم من الجنس المخالف، أى أن العلاقة مع الآباء من نفس الجنس لاينبغى أن تكون على حساب العلاقة مع الآباء من الجنس المخالف .

والسؤال الذى يمكن أن نطرحه الآن هو : هل تجربة البلوغ وبداية المراهقة تؤثر على تقدير المرء لذاته؟ بمعنى هل يكون تقدير الطفل لذاته مرتفعا أو عاديا ثم يمر بخبرة البلوغ فى بداية المراهقة فيتأثر تقديره لذاته سلبيا ، أى ينخفض تقديره لذاته؟ وذلك على أساس حالة عدم التوازن الذى يخبرها المراهق فى بداية المرحلة. والحقيقة

أن الإجابة على هذا السؤال بصفة عامة تكون بالإيجاب من واقع الدراسات والبحوث التى تناولت بداية المرحلة. فقد درست "روبرتا سيمونس" ورفاقها مفهوم الذات وتقدير الذات عند الأطفال والمراهقين فى فئات عمرية من ٨-١١ عاما، ١٢-١٤ عاما، ١٥ عاما فأكثر ووجدوا أن أكثر المشكلات الخاصة بمفهوم الذات وإنخفاض تقدير الذات فى الفئة ١٢-١٤ عاما فقد كانت هذه الفئة أكثر الفئات إنخفاضا فى تقدير الذات وأكثرها فى الشعور بالذات Self-conscious كما كانوا أكثر الفئات إقرارا بأن أوصافهم لذواتهم قابلة للتغير (Simmons, et.al 1973, 553-568).

ولكن الواضح أن المراهق ما أن يعبر مرحلة عدم التوازن فى بداية المرحلة حتى يستعيد كثيرا من جوانبه الإيجابية، بحيث يعود المراهق الى نفس مستوى آدائه قبل البلوغ، ولذا لايبقى - فى معظم الحالات - منهم من يقلل من تقديره لذاته إلا من كان يقلل من تقديره لذاته قبل المراهقة. أى أن المراهقين يخرجون من المرحلة بنفس درجة تقدير الذات التى كانت لديهم قبل دخولهم لها. ومايحدث خلال المراهقة أنهم راجعوا مفاهيمهم عن ذواتهم بطرق أكثر موضوعية وإكتسبوا التقدير الموجب للذات بعد خبرة التغيرات الجسمية والمعرفية والإجتماعية المرتبطة بالمرحلة .

أما المراهقين الذين يخبرون بعض الشكوك حول قدراتهم عندما يدخلون مرحلة المراهقة فأنهم - فى الظروف العادية - يحصلون على زيادات وأن كانت متواضعة وتدريجية فى تقدير الذات طوال المرحلة حتى يصل المراهق فى نهاية المرحلة - وهو على عتبة الرشد - وقد حظى بقدر ملحوظ من تقدير الذات، وكذلك لأن هذا القدر من تقدير الذات وتقبلها يرتبط بعملية هامة تحدث فى المراهقة وهى عملية تكوين الهوية. وهى ما سنناقشه فى الفقرة القادمة .

ج١/ : تكوين الإحساس بالهوية عند المراهق :

مثلما إعتقد "هول" كان "إريكسون" أيضا يعتقد أن المراهقة هى فترة

التغيرات الكبرى فى الذات. أنه "إريكسون" الذى حدد المراهقة باعتبارها الفترة الحرجة طوال الحياة لأنها الفترة التى تتكون فيها هوية Identity الشخص. وكان "إريكسون" أيضا هو الذى أفترض مرور المراهق بخبرة الصراع النفسى ممثلة فى تشكيل الهوية مقابل تميع الدور. أن مفهوم الهوية مفهوم أملس ومراوغ Slippery، ولكننا يمكن أن نشير اليه باعتباره المفهوم الذى يعنى تحديد أو تعريف الذات كاحساس متماسك ومحدد عما هى الذات؟ وما موقع الفرد ومكانه فى المجتمع ؟

ولكى يتحقق الإحساس بالهوية فأن على المراهق أن يحقق على نحو ما الإدراكات العديدة المنفصلة والتى تمثل أجزاء من فكرته عن نفسه فى مفهوم متماسك بالذات. ويجب أن يشعر الفرد أنه يظل هو هو نفس الشخص أمس اليوم غدا. فى المنزل وفى المدرسة وفى النادى وفى العمل أو فى أى مكان. ويتضمن البحث عن الهوية فهم المراهق وإجابته لعدد من الأسئلة الهامة منها :

- ما نوع المستقبل المهنى الذى أريد أن أسلكه ؟
- ما القيم والقناعات الخلقية التى على أن أتبناها وأسلك على أساسها ؟
- ما الإتجاهات السياسية والإجتماعية والأيدولوجية التى على أن أناصرها ؟
- من أنا كشخص (رجل أو أمرأه) وماذا على أفعل لكى أكون محترما فى المجتمع ؟
- ما قيمة وجودى؟ وماذا يمكن أن أقدم للآخرين من فائدة ؟
- ماذا أريد أنا شخصيا من حياتى ؟

وكثير من الراشدين يتذكر عندما واجهته مثل هذه الأسئلة فى بداية رشده، وكيف شعر بالحيرة والبلبلة والشك فى جدوى الكثير من أشياء والقيم. وعليه يمكننا أن نتخيل المشاعر غير المريحة التى يخبرها المراهق عندما لايستطيع أن يجد إجابات محددة لهذه الأسئلة، أو أن يجد إجابات تتعارض مع المعطيات البيئية : الأسرية والمجتمعية. وهى أسئلة ليست لها إجابات سهلة أو جاهزة، ولذا يذهب "إريكسون" الى أن الشاب أو المراهق يخبر أزمة هوية مؤلمة Painful Identity Crisis حتى يجد إجابات مقنعة لهذه الأسئلة .

ويلاحظ أن معظم الآباء ووكالات التنشئة الإجتماعية الأخرى تطلب من المراهق أن ينمو بسرعة ليقرر ماذا يريد أن يكون فى حياته. ويمنح المجتمع المراهق فرصته، وهى مرحلة المراهقة، حيث يكون فيها بعيدا عن التحمل الكامل للمسئولية ويستطيع إختبار أو تجربة مختلف الأدوار حتى حتى يحددا لنفسه ما يناسبه. وهى ماتسمى بفترة التأجيل Moratorium Period، كما يوفر المجتمع بيئات مثل الكليات والنوادى ومؤسسات مجتمعية أخرى يمكن أن تحدث فيها عمليات تجريب الأدوار .

ج/٢ : إتجاهات نمو تكوين الهوية عند المراهق :

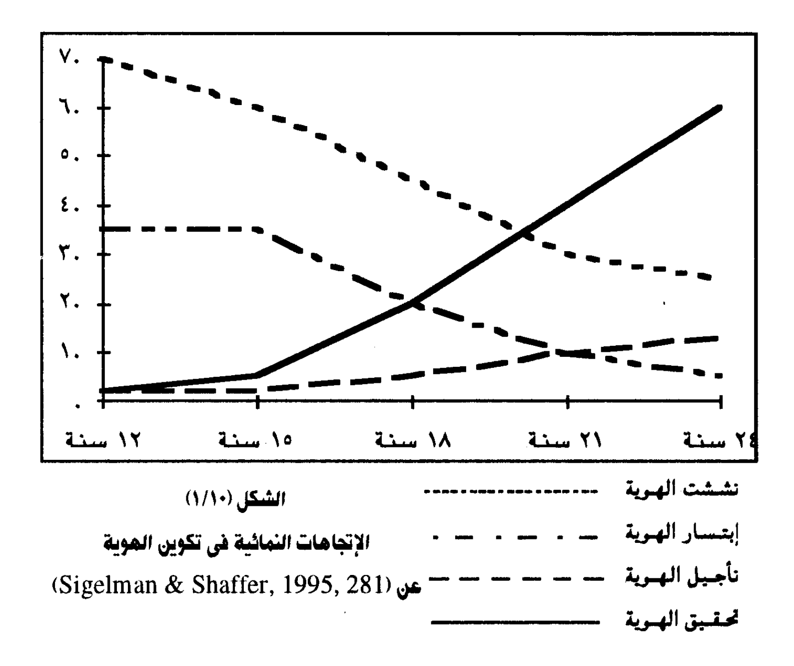
لقد أكمل "جيمس مارشيا" James Marcia نظرية "إريكسون" فى أزمة الهوية عند المراهق، وحاول أن يجيب على الأسئلة المتعلقة بمراحل تكوين الهوية أو إحتمالات تحقيقها أو الفشل فى ذلك، والمفاهيم والحالات المتضمنة فى عملية التكوين أو عملية الفشل. والفنية أو الأسلوب الذى إستخدمه "مارشيا" فى هذا البحث هو عقد مقابلات شخصية مع المراهقين تسمح للباحثين القائمين بالمقابلة أن يصنفوا المراهقين الى واحدة من أربع حالات هوية. ويقوم هذا التصنيف على أساس تقدمهم نحو تحديد الهوية فى كل مجال من عدد من المجالات السياسية والأيدولوجية والدينية وفى مجال العمل .

وكانت الأسئلة الرئيسية الهامة فى المقابلات تدور حول ما إذا كان المراهق قد خبر أزمة (أو أنه قد فهم على نحو واضح قضية الهوية وإكتشف البدائل) وما إذا كان المراهق قد حقق الإلتزام أم لا. (بمعنى نجاحه فى إيجاد إجابات مقنعة على الأسئلة السابقة) وعلى أساس الأزمة والإلتزام يصنف المفحوص الى واحد من أربع حالات هوية وهى :

- حال الهوية المشتتة (أو المتميعة) Diffused Status
- حال الهوية المبتسرة (أو المتعجلة) Forclosure Status
- حال الهوية المؤجلة (أو المعلقة) Moratorium Status
- حال تحقيق الهوية (أو تكوينها) Identity Achievement Status

أننا نستطيع أن نحصل على فهم جيد لكيف تتكون الهوية عند المراهق من دراسة "فيليب ميلمان" Philip Meilman الذى درس مجموعة من الطلاب تتراوح أعمار المجموعة الأولى من ١٢-١٨ عاما من طلاب المدارس الثانوية ومجموعة من طلبة الكليات متوسط أعمارهم ٢١ عاما ومجموعة من الشباب الخريجين متوسط أعمارهم ٢٤ عاما. وقد أظهرت النتائج أن معظم مفحوصى عينة ١٢ عاما و١٥ عاما فى حال تشتت للهوية أو فى حالة إبتسار لها الشكل (١/١٠)، وفى هذه الأعمار لم يفكر بعض المراهقين بعد حول من يكونون أما لأنه ليس لديهم فكرة عن ذلك، أو لإعتقادهم أن الفكرة التى لديهم سوف تتغير (حال التشتت، لا أزمة - لا إلتزام). وهناك مراهقون آخرون قد يقول الواحد منهم أننى أريد أن أصبح طبيبا مثل أبى. ويتطابق سلوكه بالفعل مع سلوك والده. ويبدو أنه لايفكر حول ما الذى يناسبه ويقبل ببساطة الإختيارات التى يقترحها عليه والده أو الآخرين (حال الإبتسار، إلتزام بدون أزمة) (Meilman, 1979, 230)

كما فى الشكل (١/١٠) يتضح أن التقدم نحو تحقيق الهوية يظهر بوضوح إبتداءمن سن ١٨ عاما. ويلاحظ أن معظم الأفراد يقعون فى الحال المؤجلة التى يكون فيها الفرد على نحو مستمر فى حالة أزمة. ويفترض أن الدخول الى حال التأجيل يعتبر علامة جيدة وأن المراهق يسير فى الإتجاه الصحيح لتكوين الهوية. فاذا ما إستطاع أن يجد إجابات على الأسئلة المثارة فأنه سوف يتحرك نحو حال تحقيق الهوية. ويلاحظ من الشكل أيضا أن ٤٪ من مفحوصى سن ١٥ عاما و٢٠٪ من مفحوصى سن ١٨ عاما هم الذين حققوا هويتهم و٤٠٪ من طلبة الكليات حققوا هذه الهوية. كما أن أكثر من النصف قليلا فى سن ٢٤ عاما قد وصلوا الى حال الهوية المحققة .



الشكل (١/١٠)

الإتجاهات النمائية فى تكوين الهوية

عن (Sigelman & Shaffer, 1995, 281)

ولنا أن نتساءل هل تختلف عملية تكوين الهوية عند الإناث عما هى عند الذكور؟ أن الباحثين الذين تصدوا لدراسة الفروق الجنسية فى تكوين الهوية لم يجدوا فروقا تذكر. فالإناث يتقدمن نحو إكتساب أو تحقيق إحساس واضح بالهوية تقريبا بنفس المعدلات التى يتقدم بها الذكور (Streitmatter, 1993, 56). وهو أمر يتسق مع توحيد مؤسسات التعليم ومناهجه بالنسبة لكلا الجنسين وحتى فى كليات البنات فأنها تهتم الآن بالإعداد المهنى كما تفعل كليات البنين .

وعملية تكوين الهوية تأخذ وقتا يستغرق مرحلة المراهقة كلها ،بداية مرحلة الرشد أيضا. فليس قبل نهاية العقد الثانى وبداية العقد الثالث حتى ينتقل المراهقين من حالات التشتت والإبتسار الى حال التأجيل ومن ثم الى الحال التى يحقق فيها الهوية. ولكن ذلك ليس نهاية المطاف بالنسبة لعملية تكوين الهوية فأن

العديد من الراشدين لازالوا يناضلون من أجل قضايا الهوية، أو أنهم إضطروا الى إعادة فتح الملف الخاص بالسؤال عن من هم؟ بعد أن ظنوا أنهم قد حصلوا على إجابات للأسئلة المبكرة فى الحياة .

أن عملية تحقيق الهوية ليست عملية منتظمة، بل أنها أقرب الى أن تكون متقلبة Uneven فقد قيمت "سالى أرشر" Sally Archer حالات الهوية لطلاب الصفوف من السادس حتى الثانى عشر (وهو مايقابل صفوف المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية) فى ميادين أربع هى : الإختيار المهنى، إتجاهات الدور الجنسى، المعتقدات الدينية، والأيدولوجيات السياسية. ووجدت أن ٥٪ فقط من المراهقين كانوا فى نفس حالة الهوية فى الميادين الأربع وأن أكثر من ٩٠٪ كانوا فى أثنين أو ثلاث مجموعات عبر المجالات الأربع. ويبدو أن بعض جوانب الهوية تأخذ شكلها فى وقت مبكر وقبل جوانب أخرى. وقد تكون عملية تحقيق الهوية صعبة أو معقدة لبعض الأفراد مثل أن يكونوا أفرادا فى أقلية عرقية مثلا .(Archer, 1982, 1556)

والمراهق الذى نجح فى تكوين هوية محددة له بمعنى أنه يستطيع أن يجيب عن الأسئلة التى تتضمنها الأزمة على نحو مقنع يكون أكثر توافقا وأكثر تمتعا بالصحة النفسية. أى أن تحقيق الهوية يرتبط مع حال الرفاهية السيكولوجية Psy-chological Wellbeing بما تشتمل عليه من جوانب القوة والإيجابية مثل تقدير الذات المرتفع والتفكير المتطور حول القضايا الإجتماعية والأخلاقية والقدرة على تقبل الآخرين والتعاون معهم. أما الذين فشلوا فى تكوين إحساس واضح بالهوية فهم يتعرضون لنقص تقدير الذات ويسيروا فى حياتهم بلا أهداف محددة ويقعون فى مصيدة التشتت، وهى الحال التى يسميها "إريكسون" الهوية السلبية Nege-tive Identity .

وعلى الرغم من إعتراف "إريكسون" أن قضايا الهوية يمكن أن تظهر فيما بعد فى الحياة حتى بالنسبة لهؤلاء الناس الذين ينجحون فى تكوين إحساس إيجابى

بالهوية خلال المراهقة إلا أنه يعود ويقر بأن فترة المراهقة هى الوقت الهام فى الحياة لتحديد الهوية الذاتية .

ج/٣ : عوامل تؤثر فى تكوين الهوية عند المراهق :

ويمكن الإشارة الى بعض العوامل التى تؤثر بوضوح على تكوين الهوية لدى المراهق وحصرها فى ثلاث عوامل هامة وهى : مقدار النمو المعرفى الذى يحققه المراهق، وطبيعة علاقته بوالديه ثم تأثير الوسط الإجتماعى الذى يحيط بالمراهق .

أما عن النمو المعرفى يمكن المراهق من أن يتخيل أو يتأمل الهويات المستقبلية الممكنة. وقد سبق أن أشرنا الى أن المراهقين الذين سيطروا سيطرة كاملة على التفكير الصورى، والذين يفكرون بطريقة تجريدية، والذين يفكرون بأساليب أكثر تطورا وتعقيدا هم الأقدر على إثارة الأسئلة المتضمنة فى أزمة الهوية، وعلى إيجاد حلول أو إجابات مقنعة لها من المراهقين الذين يظهرون مستوى أقل فى جوانب النمو المعرفى. وقد وجد أن المراهقين الذين فى حال تأجيل الهوية أو فى حال تحقيقها يتبنون أسلوب معالجة البيانات الذى يتضمن البحث النشط عن المعلومات الهامة بدلا من الإعتماد على الآخرين فى إتخاذ القرارات (مثلما يفعل المراهقون المتعجلون - أصحاب الحالة المبتسرة) أو الإندفاع الى إختيارات فى اللحظة الأخيرة (كما يفعل المراهقون المشتتون). والمراهقون الذين فى حال التأجيل يبدو أنهم فى حال أفضل لأنهم منفتحين على الخبرات بأنواعها ويستفيدون من ذلك فى تكوين هوياتهم .

وأما عن علاَقة المراهق بوالديه فهى عامل مؤثر فى تكوين هويته. ويبدو أن المراهقين الذين تعرضوا الى إهمال أو رفض والدى كانوا أقرب الى حال التشتت، وبالطبع فأن كل مراهق كان لديه الفرصة لأن يتوحد مع الأشكال الوالدية العطوفة المانحة للحب والتقدير والحائزة لصفات الرعاية، وكان لديه الفرصة ليكتسب بعضا من صفاتهم المرغوبة، ولكن لأن البعض من المراهقين يفشل فى ذلك لسبب أو لآخر فأنه يفشل بالتالى فى تكوين الهوية أو يكون الهوية السلبية كما يقول

"إريكسون". أما المراهقين الذين يكونون فى حال الإبتسار فيبدو أنهم يكونون قريبين جدا أكثر مما ينبغى من آبائهم الذين يتسمون بالتسلط والسيطرة ويبدو أن هؤلاء المراهقين المتعجلين فى تكوين هويتهم لايناقشون السلطة الوالدية فى إختياراتها لهم .

وفى المقابل ظهر أن المراهقين الذين هم فى حال تأجيل الهوية أو الذين حققوها يملكون قاعدةآمنة تتمثل فى علاقات وثيقة مع الآباء فى المنزل مع قدر معقول من الحرية فى أن يكونوا أفرادا مستقلين فيما يتعلق بحقوقهم الشخصية وفى مناقشاتهم وتعاملاتهم مع أفراد الأسرة. وهؤلاء المراهقين ينمون إحساسا بالقرب والإحترام مع آبائهم مع القدرة على الإختلاف معهم ويجدون التشجيع فى أن يقارنوا وجهات نظرهم ومنظوراتهم الخاصة بتلك التى عند الآخرين ولهم مساحة من الحرية تسمح بالتقييم وبالتغيير فى وجهات نظرهم .

أما تأثير الوسط الإجتماعى المحيط بالمراهق فيتمثل فى فرص الإحتكاك التى تتاح للمراهق بعد المدرسة الثانوية بصفة عامة. ولذلك فلنا أن نتوقع أن المراهق الذى يلتحق بالجامعة - مقارنة بمن لايتاح له الإلتحاق بالجامعة - يكون لديه الفرصة للتعرض الى آراء متباينة والتشجيع على التفكير باستقلال فى القضايا. وكثيرا ماتوفر سنوات الدراسة بالجامعة الفرصة لحدوث حال التأجيل على نحو يسمح بتكوين الهوية على أسس متينة أى أن سنوات الدراسة الجامعية تمثل فترة التأجيل بعدها يحدد المراهق هويته على النحو الذى يراه .

ج/٤ : *البعد الثقافى فى تكوين الهوية* :

مما لاشك فيه أن البعد الثقافى يلعب دورا فى مراحل وعمليات تكوين الهوية لأنها عملية نفسية إجتماعية ثقافية. فالمراحل والعمليات التى تحدث عنها "إريكسون" وبعده "مارشيا" سواء فى تكوين الهوية أو فى مخاطر الفشل فى تكوينها والعوامل المرتبطة بذلك ترتبط بالمجتمعات الغربية أو على الأقل المجتمعات الحديثة التى تأثرت الى حد كبير بمجتمعات الحضارة الغربية. ولكن لنا

أن نتخيل أن هذه العملية قد لاتتم فى المجتمعات الأخرى خاصة المختلفة إختلافا بينا عن المجتمعات الغربية على نحو مطابق لما يحدث فى هذه المجتمعات الأخيرة، أى أن ماذكرناه يصدق على المجتمعات غير الغربية بقدر ماتقترب هذه المجتمعات من المجتمعات الغربية .

وهناك مجتمعات بسيطة بمعنى أن الأدوار فيها محدودة أو قليلة ومايتطلبه تعليم المراهق ليتم إعداده ثقافيا ومهنيا قليل إذا ما قورن بما هو متطلب فى المجتمعات الصناعية الحديثة. كما أن أهداف المجتمعات تختلف باختلاف تطورها الحضارى وباختلاف الجوانب الأساسية فى ثقافتها وخاصة الجوانب الدينية والأيدولوجية، مثل مايتوقعه المجتمع من الفرد حيث يختلف من مجتمع الى آخر، ومثل القيم والمعايير الإجتماعية والخلقية التى يقدرها المجتمع وغيرها مما يدخل فى صلب تكوين الهوية. ولذا ينبغى أن نكون على وعى بالفروق المحتملة فى تكوين الهوية فى المجتمعات الكبيرة المعقدة والمجتمعات الصغيرة البسيطة .

ثالثا : النمو الخلقى فى المراهقة

الخلق هو التنظيم المستقر والثابت نسبيا من العادات والإتجاهات والعواطف والمثل العليا. والسلوك الخلقى تبعا لذلك هو نمط السلوك الذى تحدده قواعد الخلق والمعايير الإجتماعية التى يدين بها المجتمع. وقد إنتهى بعض الباحثين الى أن مكونات الخلق تشمل الولاء للجماعة والفرد والشجاعة الأدبية والأمانة الإجتماعية والمالية وتحمل المسئولية والمودة والصداقة والإخاء وتبدو هذه الصفات ذات إرتباط عال موجب بينها. وهو ماتعززه المشاهدات اليومية العادية لسلوك الناس مما يؤكد وحدة الخلق.

والنمو الخلقى عند المراهق يتسع ويشمل أفقا أرحب مما نجده عند الطفل. فاذا كان ولاء الطفل هو للأسرة ومعاييرها الإجتماعية وقيمتها الخلقية، فأن المراهق يخرج من هذا الإطار ليدين بالولاء لقيم المجتمع حتى ولو تعارضت مع قيم الأسرة.

وتكتسب نظرة المراهق للأمور الطابع المثالى، ولذا نجد عنده إستعداد للخدمة والتضحية وروح المسئولية. وقد يتسع مجال النمو الخلقى فى الرشد فيما بعد - عند البعض - ليشمل الإنسانية كلها .

وقد تعرضنا فى الفصل السابع عند الحديث عن النمو الخلقى فى الطفولة لنظريات "دوركيم" و"بياچيه" حيث أنها كانت أكثر إرتباطا بالطفولة وأرجئنا الحديث عن نظرية "كولبرج" الى فصل تطور نمو شخصية المراهق على أساس أن هذه النظرية الأخيرة ترتبط بمرحلة المراهقة بدرجة أكبر .

و"لورنس كولبرج" Lowrance Kolberg عالم بارز من علماء المدرسة التطورية المعرفية التى قادها "بياچيه". وهو صاحب أوسع النظريات إنتشارا الآن بين الباحثين فى مجال النمو الخلقى وأكثرها إثارة للبحث. وقد تأثر "كولبرج" بمن سبقوه، ولكن تأثره بـ "بياچيه" كان أكثر من غيره، حتى أن البعض يعتبر أعمال "كولبرج" هى إستكمال لأعمال "بياچيه" لأنها سارت على نهجها فى الصياغات النظرية، وفى تبنى مفهوم المراحل وفى أسلوب المقابلات الكلينيكية الفردية وطرق الأسئلة التى تتضمن عرض مشكلة خلقية ثم الحوار حولها مع المفحوصين، وفى إعتماده على فكرة النمو عن طريق تكوين تراكيب عقلية وإنفعالية وإجتماعية جديدة .

ومع تأثر "كولبرج" الشديد بـ "بياچيه" فأن كثيرا من النقاد يثبتون لـ "كولبرج" أصالته العلمية والمنهجية حيث إستطاع أن يبرز فكرة المراحل بشكل أوضح مماحدث عند "بياچيه"، كما أن قصصه التى كان يعرضها على المفحوصين إتسمت بثراء أكثر، مما سمح له بابراز أثر القوى الإجتماعية والخبرة على النمو الخلقى باعتبار أن السن ليس العامل الوحيد المؤثر فى النمو الخلقى .

ويشترك "كولبرج" مع "بياچيه" فى إعتبار أن المراحل تتابع بمعنى أن كل مرحلة تتسلخ من التى قبلها، ويكون التغير فى إتجاه واحد، بمعنى أن الفرد لايعود

من مرحلة الى المرحلة التى قبلها، والتغير ليس زيادة كمية ولكنه تغير كيفى أو نوعى يتمثل فى تكوين بنى أو تراكيب عقلية جديدة. وهى تغيرات يرى كل من "بياچيه" و"كولبرج" أنها تحدث لكل الأفراد وفى كل الثقافات، أى أنها عملية إنسانية عالمية .

ولكن "كولبرج" إختلف مع "بياچيه" فى أن كولبرج لم يقتصر على الطريقة الطولية التى إعتمدها بياچيه بل إستخدم الطريقة المستعرضة. كما إستخدم طرقا عديدة فى جمع بياناته وإستخدم أيضا الطرق التجريبية والأساليب الإرتباطية والمقارنة. كما كانت قصصه مفتوحة تسمح بالإختيارات المتعددة، وليست إختيارا بين بديلين - كما عند بياچيه - وكذلك إمتدت نظرية "كولبرج" الى سن الخامسة والعشرين، وهى السن التى يصل بعض الناس فيها الى النضج الخلقى (المرحلة السادسة) فى حين أن "بياچيه" إعتقد أن النضج الخلقى يقف عند سن الثامنة عشر

وأخيرا فأن "بياجيه" لم يهتم بالتطبيقات التربوية فهو يرى أن مهمة النفسيين الوصول إلى القاعدة أو القانون الذى يفسر الظاهرة، أما الإستفادة منه فى المجال التربوى فليست مهمتهم، وإنما هى مهمة التربويين. أما "كولبرج" فلم يفصل بين العمليتين وأهتم بوضوح ببرامج للتربية الخلقية، بل وأنشأ مدرسة ليطبق فيها أفكاره .

يقسم كولبرج" مرحلة النمو الخلقى الى ثلاث مستويات رئيسية يضم كل منها مرحلتان. وهذه المستويات والمراحل هى :

المستوى الأول : المستوى ما قبل العرفى Preconventional Level

ويهتم الطفل فى هذا المستوى بما يمس ذاته مباشرة من حيث النتائج المادية الملموسة من ثواب وعقاب. ويعمل الطفل فى هذا المستوى حسابا للسلطة أو القوة. وفى هذا المستوى يكون الطفل متمركزا حول ذاته بصفة عامة. وفى هذا المستوى تتميز مرحلتان :

المرحلة الأولى : مرحلة التوجه بالعقاب والطاعة

Punishment and Obedience Orientation

وتتسم بالطاعة للسلطة وذلك تجنبا لعقابهما . وفيما يقبل الطفل على الفعل أو يمتنع طبقا لما يترتب عليه من عقاب بصرف النظر عن معناه الإنسانى أو الإجتماعى .

المرحلة الثانية : مرحلة التوجه الوسيلى النسبى

Instrumental Relativism Orientation

وتتسم بدرجة من الوسيلية النسبية البسيطة. وفيها يدفع الطفل الى الفعل رغبته فى إشباع حاجاته ومطالبه أولا، أو السلوك الذى يجلب له الثواب. وفى هذه المرحلة يمكن أن يدخل مصالح الآخرين ورغباتهم فى إعتباره على نحو جزئى. ويبدأ فى تفهم معانى العدل والمساواه، ولكنه لازال يفسر الأحكام بطريقة مادية .

المستوى الثانى : المستوى العرفى Conventional Level

وفى هذا المستوى الذى يبدأ مع البلوغ والمراهقة تقريبا ينتبه المراهق الى المجتمع والى المواضعات الإجتماعية والعرف والقانون الوضعى والتعاليم الدينية، وكل ماتجمع الجماعة على إحترامه والإلتزام به. وتكون هذه التعاليم هى مصدر الإلزام الخلقى بالنسبة له، ولايرى رأيا مخالفا لتوجهات المجتمع. وبالتالى فالفرد هنا مساير للمجتمع. ويمكن تمييز مرحلتين فى هذا المستوى هما :

المرحلة الثالثة : مرحلة توجه الولد الطيب والبنت اللطيفة

Good Boy and Nice Girl Orientation

وفى هذه المرحلة يسلك المراهق السلوك الذى يرضى المحيطين به من الكبار ويلتزم بالسلوك الذى يتفق عليه أفراد الجماعة أى الذى يتماشى مع المعايير الإجتماعية والخلقية السائدة بصرف النظر عن أية إعتبارات أخرى. وقد يجهد الفتى نفسه فى هذه المرحلة ليبدو لطيفا محبوبا من الآخرين، وكأنه يشترى رضاء الناس بأى ثمن .

المرحلة الرابعة : مرحلة التوجه بالقانون والنظام

Low and Order Orientation

وفى هذه المرحلة يلتزم الفرد بالقواعد المنظمة للعمل أو للمؤسسات. وعليه فأنه يحترم القانون ويخضع له باعتبار أن القانون هو أساس قيام المجتمع والذى ينظم حركة أفراده وعضويته فى الجماعة التى تلزمه بذلك. وهنا يلجأ الفرد الى القانون فى مواجهة أى موقف بدون أن يزعج نفسه بمناقشة المتضمنات الخلقية والإجتماعية والإنسانية المرتبطة بهذا الموقف. وحتى أنه يميل الى الإلتزام بالقانون ولو على حساب أيه إعتبارات إنسانية أخرى. فهو «يودى الواجب» ولايستطيع مخالفة القوانين والقواعد .

المستوى الثالث : مستوى مابعد العرفى Post-Conventional Level

وفى هذا المستوى يبلغ الفرد درجة من النضج تسمح له بتخطى القوانين الى المبادئ الأخلاقية التى يفترض أنها كامنة وراء القوانين بحيث لو تعارض القانون مع أى من الإعتبارات أو المبادئ الإنسانية إنتصر الفرد للمبدأ الإنسانى، وبهذا فهو يتعدى شكل القانون الى جوهره. فالفرد هنا يبحث عن المبادئ الأخلاقية العامة والمجردة بصرف النظر عمن تطبق عليهم هذه المبادئ أو من يطبقونها، أوعن موقف الفرد وإنتماءاته الإجتماعية أو السياسية أو العرفية. ويمكن تمييز مرحلتين فى هذا المستوى هما :

المرحلة الخامسة : مرحلة التعاقد الإجتماعى والتوجه القانونى

Social Contract and Legalistic Orientation

وفى هذه المرحلة يتجه الفرد الى الفعل أو يبتعد عنه ويتجنبه على أساس حقوق الأفراد المستقرة والثابتة حسب ماإتفق عليه المجتمع. ولكن الفرد هنا يتفهم النسبية فى القيم والمواقف ويدخل الإعتبارات المحيطة بالموقف عند التقدير وإصدار الأحكام. وأكبر مظاهر إحترام التعاقد الإجتماعى هنا هى تجنب التعدى على حقوق الآخرين .

المرحلة السادسة : مرحلة التوجه بالمبادئ الأخلاقية العامة

Universal Ethical Principle Orientation

وفى هذه المرحلة يتكرس التوجه الذى ظهر فى المرحلة الخامسة وهو النفاذ الى جوهر القانون وعدم الإلتزام بحرفيته أو بشكله خاصة إذا ما تعارض مع مبدأ إنسانى عام. والفرد فى هذه المرحلة لايضع قيدا على إختياراته وقراراته وأحكامه وأفعاله سوى الإلتزام الشخصى الحر النابع من الذات والمعتمد على قناعات شخصية، أى الإلتزام بما يوحى به الضمير. والضمير هنا يعمل وفق مبادئ عامة ومجردة ليست مرتبطة بموقف معين. ولكنها تتصف بالشمول والعمومية والإتساق . (Kolberg, 1964, 1971)

رابعا : مطالب النمو ورعايته فى مرحلة المراهقة

ولا بأس من التذكير بمطالب نمو البلوغ والمراهقة (١٢- ٢١) وهى :

- تقبل للمراهق للتغيرات التى تحدث له نتيجة النمو العضوى .
- تكوين علاقات جديدة مع الرفقاء من كلا الجنسين .
- تحقيق الإستقلال العاطفى عن الوالدين وعن الكبار .
- الوصول إلى مستوى الإطمئنان على الإستقلال المالى .
- إختيار المهنة والإستعداد لها .
- تكوين المدركات والمهارات العقلية اللازمة للمواطنة الصالحة .
- تقبل المسئولية الإجتماعية .
- الإستعداد للزواج وتكوين حياة عائلية .
- تكوين قيم سلوكية تتفق والفكرة العلمية الصحيحة عن العالم المتطور الذى يعيش الفرد فى إطاره .

وهكذا تتنوع المطالب وتشمل مختلف جوانب النمو إضافة إلى الجوانب المهنية التى تظهر فى مجال المطالب لأول مرة والإستعداد للزواج وتكوين أسرة. وفيما يلى سنعرض لكيف يمكن تلبية مطالب النمو فى كل جانب بحيث توفر الرعاية التربوية لنمو شخصية المراهق على النحو المنشود .

أ/ رعاية مطالب النمو العضوى :

١- فترة المراهقة هى فترة النمو العضوى السريع. ومن جوانب هذا النمو التغيرات الفيزيولوجية التى تتمثل فى زيادة حجم القلب بنسبة أكبر من نمو الأوردة والشرايين، ووزيادة ضغط الدم وإرتفاعه، وعدم إنتظام التمثيل الغذائى، مما يؤدى إلى زيادة الشهية أو إضعافها. وتزيد نسبة إستهلاك الجسم للإكسجين. هذا عدا التغيرات الجسمية الخارجية فى الطول والوزن والتى تجعل حركة المراهق غير متناسقة. كل هذه التغيرات تحتاج منا أن نهيئ المراهق لها، بحيث لا ينزعج لحدوثها، وأن ينظر إليها باعتبارها من ظواهر النمو الطبيعى وأن شيئا منها لايدعو للخجل أو الحياء خاصة مظاهر البلوغ الجنسى .

٢- هذه التغيرات الجسمية والفيزيولوچية تنهك الجسم، ولذا يحتاج المراهق إلى قدر كاف من الغذاء من ناحية الكم ومن ناحية الكيف، بمعنى أن يكون الغذاء بجانب كفايته الكمية مشتملا على العناصر الغذائية الأساسية. ولا يجب أن تسمح للفتيات بالإمتناع عن الطعام أو الإقلال منه إذاوجدن من أنفسهن ميلا عن الطعام، أو إذا تعمدن ذلك لتخسيس أوزانهن .

٣- يجب أن ينال المراهق قدرا كافيا من النوم (لايقل عن سبع ساعات يوميا) حتى ياخذ جسمه القسط المناسب من الراحة. كمايجب ألايجهد المراهق نفسه بمجهود عضلى عنيف لمدة طويلة. وعلى المدرسه أن تراعى ذلك علاوة على المنزل والنادى .

٤- ليس معنى ماذكرناه في الفقرة السابقه أن يقلل المراهق من نشاطه الحركى العضلى بل العكس هو الصحيح فهو مطالب بأن يمارس الرياضة بكل أنواعها حيث أن هذه الرياضه تكسبه اللياقه الجسمية وتحافظ على قوامه وتستثمر طاقتة الجسمية. ولذا يجب أن يمارس كل المراهقين أى نوع من الرياضة حتى وأن كان المشى .

٥- يجب أن نحرص على أن يكتسب المراهق صوره جسم إيجابية. وقد رأينا أنه عندما يكون المراهق صوره جسم إيجابية يقبل على الناس ويندمج فى حياتهم ويميل الى مشاركتهم الوان النشاط المختلفة. أما إذا نمى المراهق صوره جسم سلبية أو معيبة فأنه ينسحب من الحياة الإجتماعية وينطوى على نفسه مهموما حزينا ويندب حظه، وربما تظهر لديه نزعات عدوانية إزاء الآخرين. مع ملاحظة أن صورة الجسم أو الذات الجسمية أمر مكتسب يعتمد على تقييم المراهق لجسمه والذى يتأثر الى حد كبير بتقيميات الآخرين لجسمه. ولذا ننصح بأن يتجنب المحيطون بالمراهق السخرية من مظهره الجسمى أو التهكم عليه أن تعثر أو آتى حركة غير متناسقة لأنه مفرط الحساسية فى هذا الجانب .

٦- لايجب أن يكون إهتمامنا بالجوانب العقلية والمعرفية فى تربيتنا لمراهقينا على حساب الجانب الجسمى. وما نشاهده فى نظمنا التعليمية ونظام القبول بالمراحل التعليمية خاصة الإلتحاق بالجامعة يوحى بالتركيز الشديد على التحصيل العلمى فقط دون غيره عن بقية جوانب شخصية الأبناء. ودرجات الطالب فى النهاية ليست إلا إنعكاس لقدرته على الحفظ والإسترجاع مع بعض القدرات النقدية والإستدلالية المحدودة. وهى جوانب ليست أساسا أو معيارا للنجاح فى الحياة أو القدرة على تطوير وترقية حياة المجتمع بدليل أن أعداد كبيرة من المتفوقين فى الدراسة الثانوية وحتى الجامعية ليسوا هم أنجح الأطباء أو أمهر المهندسين أو أكفأ المعلمين، لأن النجاح فى الحياة العملية يحتاج الى جوانب معرفية أخرى غير التذكر والنقد والإستدلال المحدودين فهناك مجالات الإبداع الواسعة، كما أن هذا

النجاح يحتاج الى جوانب جسمية وإجتماعية وإنفعالية، وقبل ذلك كله قيما خلقية ودينية .

٧- يجب أن توجه عناية خاصة للمراهقين المعوقين، وألا نسمح للإعاقة الجسمية أن تفسد عليهم حياتهم، وهو شئ ممكن إذا لم نشعرهم بالنقص فى الوقت الذى نعمل على إشراكهم فى نواحى النشاطات الأخرى التى يمكن أن يشاركوا فيها، والنظر الى عاهتهم أو إعاقتهم نظرة موضوعية مع تجنب الأنشطة التى لاتناسبهم. وسيكون لدى هذا الصنف من المراهقين إستعداد كبير لتعويض قصوره فى ناحية بالتفوق فى النواحى الأخرى .

٨- الحرص على إبعاد المراهق عن مواقف الإثارة الجنسية، ويحسن ألا يتعرض المراهق للمواد الجنسية الفجة التى تخلو من أى معنى ولاتتضمن إلا الإثارة، وأن نهتم بتوعية المراهق فى الجانب الآخر توعية شاملة لكل الجوانب العضوية والصحية بما فيها الجوانب الجنسية وكيف توظف للحياة الأكثر صحة والأكثر إستقامة .

ب/ رعاية مطالب النمو المعرفى :

١- قياس الوظائف المعرفية للطلاب أمر هام وهو متاح الآن بعد توافر الإختبارات التى لها قدر معقول من المصداقية. وإذا ما قيست أية وظائف معرفية للطالب فأنه ينبغى أن تسجل فى بطاقته المدرسية، والتى ينبغى أن ترفقه طوال دراسته الإعدادية والثانوية وحتي الجامعية. وتكون تحت تصرف المعلم أو الأخصائى الإجتماعى أو الأخصائى النفسى. وهى تفيد بصفة عامة فى توزيع الطلاب على الأنشطة المدرسية .

٢- معرفة قدرات الطلاب الخاصة تفيد أيضا فى توجيههم تعليميا التوجيه الصحيح بمعنى إلحاقهم بعد إنتهائهم من مرحلة التعليم الأساسى بنوع الدراسة

الثانوية يتناسب مع قدراتهم. ويرتبط بالتوجيه التعليمى التوجيه المهنى وهو توجيه الطلاب بعد تخرجهم نحو العمل فى مهنة معينة. وقد توافر الآن أيضا عدد من إختبارت الميول المهنية تفيد فى توجيه الخرجين إلى مهن معينة .

٣- مرحلة المراهقة هى مرحلة الثقافة العامة التى يكتسب فيها الفرد المعرفة التى تبنى عليها بعد ذلك الدراسات التخصيصية فيما بعد، خاصة وأن المراهق يحقق قدر كبير من النمو المعرفى فى النصف الثانى من المراهقة. ولو إسترجعنا حياة الأفراد واسعى الثقافة والكتاب الموجهين للرأى العام لوجدنا أن حبهم للمعرفة والقراءة بدأ فى مرحلة المراهقة. ولذا يجب أن نشجع المراهق على زيادة ثقافته فى مجالات العلوم والفنون والأداب على أن يتيسر له سبل الإطلاع فى هذه المجالات المختلفة. وقد تعددت الآن مصادر المعرفة وأصبح الحصول على المعلومات ميسورا من خلال الأجهزة الإلكترونية سواء من الكمبيوتر أو شبكات المعلومات. ولكن يبقى الواجب التربوى للمعلمين والآباء فى تعويد الطالب الإعتماد على النفس فى الحصول على المعلومات والرغبة فى الإستزادة الدائمة منها. وفى عصر الإنفجار المعرفى لا ينبغى للطالب أن يكتفى بما هو موجود بين ضفتى الكتاب المدرسى .

٤- رأينا أن قدرات المراهق المعرفية تصل إلى أوجها فى هذه المرحلة فالإنتباه يزيد فى مدته ومداه والتذكر يقوى والتخيل يتسع وتعمق وتتأصل القدرة على التفكير بأنواعه، وعلى المراهق- بمساعدة المدرسة - أن يستغل هذه القدرات على التحصيل والإستيعاب العلمى، كما يستطيع أن يمارس كل ألوان التفكير الإستدلالى والنقدى. وعلينا أن ندرب المراهق على إستخدام هذه القدرات العقلية ليس فى التحصيل المدرسى فقط وإنما فى مواجهة مشكلاته الشخصية وفى الإسهام فى المشكلات الإجتماعية والعامة .

٥- من أنواع التفكير التى يستطيع أن يمارسها المراهق التفكير النقدى. ويجب أن نهتم بتنمية هذه القدرة عنده حتى تتكون شخصيته الذهنية المستقلة.

وتقوى لديه القدرة على التمييز بين الغث والسمين فيما يقرأ وفيما يسمع. ولكن تنمية هذه القدرة يختلف بالطبع عن تشجيع المراهق على الجدل العقيم والمعارضة التى وراءها دافع تأكيد الذات خاصة وأن المراهق لديه إستعداد لمثل هذه الأساليب السلوكية .

٦- من القدرات العقلية التى ينبغى أن تنمى لدى المراهق القدرة على التفكير الإبداعى وهى القدرة على إتيان أفكار جديدة وأصيلة ومتنوعة. وكل المقررات التى يدرسها الطالب فى المدرسة يمكن أن تنمى هذه القدرات حسب نصيب كل طالب من الإستعدادات لهذا اللون من التفكير. المهم أن يتبع المعلم من طرق التدريس ماينمى هذه الإستعدادات. كما أن الأنشطة المدرسية المتنوعة يمكن أن تساعد فى تحقيق هذا الهدف أيضا ، على أن يشارك فيها كل الطلاب وألا تكون قاصرة على عدد قليل منهم. ويمكن أن تخطط برامج خاصة لتنمية إبداع ما تظهر الأنشطة أن لديه إستعدادات عالية فى مجال معين .

٧- من أهم الأهداف التى تحرص عليها المدرسة إكتساب الطلاب للإسلوب العلمى فى التفكير أو إتجاه التفكير العلمى، بمعنى أن يتعلم الطالب أن يتناول أى مشكلة دراسية أو غير دراسية تناولا يعتمد على الأسلوب العلمى فى التفكير ويعتمد على الخطوات الآتية :

- تحديد المشكلة أى تعريفها تعريفا دقيقا وتحديد أبعادها ومعالمها .
- فرض الفروض أى وضع مجموعة من الحلول أو التساؤلات أو الأسباب التى يحتمل أن تكون وراء المشكلة أو ترتبط بها .
- تمحيص الفروض وهى خطوة إختبار صحة كل فرض ومدى علاقته بالمشكلة. ويحدث ذلك عن طريق جمع المعلومات وإجراء المقارنات والتجارب إذا لزم الأمر .
- النتيجة وهى الوصول الى الفرض الصحيح أو الأقرب الى الصحة أو ترتيب الفروض حسب صحتها أو درجة إسهامها فى خلق المشكلة أو فى حلها .

والأسلوب العلمى فى التفكير وأن نشأ من ممارسة العلماء والباحثين فى المجال العلمى ولكنه أحرى به أن يطبق فى مجالات الحياة الإجتماعية واليومية. وإذا ما تعلم المراهق هذا الأسلوب فأنه سيكون فى عصمة من تعلم الإتجاهات الخرافية والمتطرفة فى التفكير وسيصل من خلال تفكيره الى أحسن الحلول لما يواجهه من مشكلات .

٨- من المشكلات التى يشكو منها المراهقون فى كل المراحل تقريبا نسيان المادة العلمية التى يستذكرونها. ومشكلة النسيان مشكلة عامة يعانى منها جميع الدراسين. وقد أوضحت الدراسات التى إجريت على طلبة الجامعات أن ٥٠٪ من المادة الدراسية تنسى بعد عام وأن ٨٠٪ منها ينسى بعد عامين. ولكنه بالرغم من هذا النسيان فأن الطالب يستفيد مما يكون قد درسه، ويكون لديه إتجاهات أفضل نحو المادة التى درسها ونساها من تلك التى لم يدرسها مطلقا. ولكن المشكلة التى تقلق بال المراهق هى نسيانه للمادة العلمية أثناء العام الدراسى، وهو يريد أن يحتفظ بها فى ذاكرته الى يوم الإمتحان .

ومن العوامل التى تساعد على التذكر عامل المعنى. وهذا يتطلب من الطالب أن يحرص على فهم المادة التى يريد إستيعابها وتعلمها. كذلك فأن على الطالب أن يتجنب عامل التداخل الذى يحدث أحيانا عند إستذكار مواد متشابهة فى وقت متزامن أو متقارب باستذكار هذه المواد على فترات متباعدة. كما أن المراهق يحتاج دائما الى تأكيد مادرسه بالمراجعات المستمرة وهذا هو الذى يثبت المادة العلمية لديه ويجعلها تقاوم النسيان .

ج/ رعاية مطالب النمو الإجتماعى :

١- تشجيع المراهق على الإشتراك إشتراكا إيجابيا فى مختف أوجه الحياة الإجتماعية سواء فى الأسرة أو فى المدرسة أو فى المؤسسات الإجتماعية الأخرى، وذلك بتوعيته بالأسلوب الصحيح الذى يتبع فى المناسبات المختلفة والهدف من هذه المناسبات والوظائف الإجتماعية التى تؤديها .

٢- كلما إتسم جو الأسرة بالديموقراطية وساده جو التفهم والتفاهم والرعاية البعيدة عن التسلط والتحكم كانت التربية الإجتماعية للمراهقين تسير فى الخط الصحيح لها. حيث يتعود المراهق على إبداء رأيه وعلى الإستماع الى آراء الآخرين وإحترامها وعلى عدم التشبت بالرأى الشخصى والتعصب له .

٣- يجب ترك الحرية للمراهق فى إختيار أصدقائه على أن يتم توجيهه فى هذا المجال. ويمكن تبصيره بالصفات التى يحسن توافرها فى الصديق وتحذيره من أن يندفع الى مصادقه كل من يصادفه على أن تقيم علاقاته وصدقاته من جانب الآباء من بعيد وأن يتم التدخل إذا ما أساء الإختيار أو التصرف .

٤- مثلما نحاول أن نقضى أو نخفف عند المراهقين من صفة العناد Stub-bornness أو الخلفة Negativism فأننا نريده أيضا أن يكون لنفسه شخصية مستقلة بمعنى أن يكون له آراؤه التى يصل اليها بعد إقتناع وليس عن طريق الإنصياع للآخرين أو محاكاتهم وتقليدهم لهم. وأن يكون المواهق قادرا على الدفاع عن آرائه وعن وجهات نظره التى يصل اليها فى الوقت الذى يكون قادرا على تحويل هذه الآراء ووجهات النظر إذا ما إتضح له ذلك من خلال المناقشات أو التجربة أو الشواهد. وبذلك يكون المواهق ذو شخصية متزنة واثقة لايكون إمعة مسايرا أو مكابرا عنيدا. وتحتاج تنمية هذه الشخصية الى قاعدة من الإتزان الإنفعالى والقدوة الطيبة عند الوالدين .

٥- من الأهداف التربوية المرغوبة تنمية القدرات القيادية عند شبابنا. ويأتى ذلك عن طريق إكتشاف القدرات القيادية عند المراهقين فى المرحلتين الإعدادية والثانوية بملاحظتهم فى المواقف المختلفة داخل الفصل وخارجه وخارج المدرسة أيضا. وبعد تحديد العناصر التى لديها إستعداد للقيادة يمكن تنمية هذه الإستعدادات باسناد بعض المهام القيادية اليهم مع توجيههم فى أسلوب قيامهم بهذ المهام على أن يعرفوا أن القيادة هى وضع إمكانيات الفرد فى خدمة تنسيق وتنظيم جهود

الآخرين لتحقيق هدف ما. وتتضمن قدرا كبيرا من الأشياء وإنكار الذات وليست تسلطا أو تحكما فى الآخرين. وفى مقابل تعليم القيادة لذوى الإستعدادات القيادة فأننا ينبغى أن نعلم شبابنا وأطفالنا كيف يستجبون للقائد، فكما أن هناك سلوكا للقائد فهناك سلوك للمقود، وكيف يستجيب الجميع للقواعد التى تحكم حركة الفريق أو الجماعة .

٦- وليس الأفراد القياديين فقط هم الذين عليهم أن يتعودا تحمل المسؤلية، بل أن ذلك مطلب تربوى أساسى لجميع المراهقين كجزء من إعدادهم للحياة الإجتماعية. ونقصد هنا بالمسؤلية الجانب الفردى الخاص بالفرد أى بمسؤلياته الخاصة عن شئونه الشخصية، والجانب الإجتماعى الخاص بالمجتمع والمتعلق بمسؤليته إزاء أفراد أسرته وإزاء جيرانه وإزاء بيئته ومجتمعه بصفة عامة. وتتضمن المسؤلية الإجتماعية أن يكون المراهق على إستعداد لمعرفة مشكلات بيئته ولديه الرغبة والإقتناع بالمشاركة فى الجهد المبذول لحلها. وقد ذكرنا أن المراهق على إستعداد لتحمل المسؤلية الإجتماعية فى النصف الثانى من المرحلة .

٧- يوشك المراهق فى نهاية المرحلة على الدخول فى الحياة الإجتماعية. ويكون حينئذ قد كون عددا من الإتجاهات الإجتماعية والعقلية، وإكتسب عددا من القيم الخلقية والدينية والسياسية والإجتماعية والإقتصادية. كما يكون قد تأثر بعدد من الكبار ممن قابلهم أو سمع عنهم أو قرأ لهم. كل هذه الإتجاهات والقيم والتواحدات ينبغى أن تنصهر فى بوتقة واحدة تكون موجهة لسلوك الفرد ونقصد بالبوتقة هنا فلسفة الحياة. فالشخصية المتزنة يكون لها فلسفة فى الحياة تكون هادية له ويتخذ قراراته على أساسها .

وقمة الرعاية للنمو الإجتماعى للمراهق هى أن نساعده على تكوين فلسفة لحياته وهذا لايعنى أن نفرض عليه فلسفة جاهزة يؤمن بها، وإنما نتيح له الفرصة لكى يختار لنفسه ويكون فلسفته الخاصة بنفسه وبالطبع فأن المراهقين سيختلفون فى فلسفاتهم لأن كل منهم سيتأثر بالخبرات التى مر بها وموقفه الإجتماعى

والإقتصادى ودرجة ثقافته. والمدرسة بجمعياتها الثقافية والإجتماعية والعلمية خير وسط يمكن أن يبنى المراهق فيه فلسفته للحياة. على أن يكون المشرفون على هذه الجمعيات متصفين بصفات الديموقراطية وسعة الأفق والثقافة الواسعة وأن يكون لكل منهم قبل هذا فلسفة خاصة به .

د/ بعض مشكلات النمو الإنفعالى ورعاية هذا النمو :

١- بعض مشكلات النمو الإنفعالى فى المراهقة :

قد ينحرف خط سير النمو الإنفعالى فى هذه المرحلة الدقيقة من العمر، والتى تكتنفها الصعوبات العضوية والإنفعالية، بحيث لايسير فى مجراه الطبيعى نحو النضج. ويأخذ هذا الإنحراف بعض الأشكال، مع ملاحظة أن هذه الأشكال من الإنحراف أن هى إلا صور مبالغ فيها أو متطرفة لسمات موجودة فى المراهقة السوية. وأهم هذه الأشكال هى :

١-١ الجنسية المثلية :

الجنسية المثلية هى ميل فرد الى فرد من نفس جنسه. وقد رأينا أن الجنسية المثلية مرحلة عادية من مراحل النمو، يمر بها كل الأفراد فى نموهم السوى. وفى الظروف الطبيعية تنتهى هذه المرحلة فى منتصف المراهقة على الأكثر ليبدأ الميل الجنسى الغيرى الذى يتجه فيه الإهتمام الى أفراد الجنس الآخر. ولكن ظروف إجتماعية أو تربوية أو عضوية قد تحدث وتعرقل هذا النمو وتقف بالفرد عند مرحلة الجنسية المثلية. ويأخذ المراهق فى هذه الحال إشباعه من هذه العلاقة المثلية. وقد تقف العلاقة عند حد التعلق العاطفى وقد تصل فى بعض الحالات القصوى والقليلة الى درجة الإتصال الجنسى الكامل .

١-٢ الجناح :

والجناح هو السلوك اللاإجتماعى. وقد ذكرنا أن من سمات المراهق الطبيعية سمة التمرد والثورة والرغبة فى الخروج على التقاليد والنظم وميله الى تحدى

السلطة. ولكن المراهق العادى يعود بعد ثورته أو تمرده الى الإنضباط والنظام ويدرك مشروعية القواعد والقوانين والسلطة. ولكنه يحدث فى بعض الحالات أن المراهق يقع تحت ضغوط شديدة من جانب بيئته المنزلية والمدرسية أو تحت ضغوط من داخله أيضا فى الوقت الذى لايجد من نفسه عاصما يعصمه ويقويه، كما قد لايجد أحدا من الكبار يأخذ بيده ويساعده فى أزمته .

وقد وجد أن معظم المراهقين من ذوى «الأنا» الضعيف قد تعرضوا الى أخطاء فى عملية التربية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فأنه قد يكون لديهم «أنا أعلى» غير مكتمل النمو مما يشير أيضا الى نقص فى التربية الخلقية والدينية فى المنزل أولا وفى المدرسة ثانيا وفى المؤسسات الثقافية والإجتماعية ثالثا .

١-٣ الإعتمادية والتعلق الطفلى:

حياة الطفل الإنفعالية كلها يمكن إعتبارها سعيا حقيقيا لتحقيق الإستقلال عن الأم، ثم الإستقلال بشخصه عن الوالدين والأسرة. فبعد أن يكون الطفل فى مرحلته الجنينية معتمدا إعتمادا كاملا على أمه يقوم عند الميلاد ببعض المهام كالتنفس والمساعدة فى الطعام بالمص، ثم ينجز بالمشى خطوة كبيرة فى سبيل هذا الإستقلال. وطوال سنوات الطفولة يسير خطوات فى هذا الطريق. والمفروض أن يتم الفطام النفسى فى مرحلة المراهقة. ولكن فى بعض الحالات يتأخر هذا الفطام أو لايحدث، فتظل الروابط العاطفية والوجدانية التى تربط الطفل بوالديه قوية ومتينة بحيث لايستطيع الطفل أو لايرغب فى أن يستقل بشخصه عن والديه حتى ولو تظاهر بذلك .

وتحقيق الفطام النفسى أو الإستقلال العاطفى للطفل هو مسئولية الوالدين بالدرجة الأولى، لأنهما اللذان يشجعان الطفل على الإستقلال بشخصه ويعودانه الإعتماد على نفسه، كما أنهما اللذان يعوقان الإستقلال بتشجيع إستمرار إعتماد الطفل عليهما. وإذا عاش المراهق بين والدين لايشجعان إستقلاله العاطفى فلايستطيع الإستقلال بشخصه بذلك يكون مهددا بالفشل فى أية أعمال يقوم بها

وهو مايحدث فى حالات كثيرة أمامنا .

وفى بعض الحالات المتطرفة من إعاقة الوالدين للفطام النفسى للمراهق - والتى يبلغ فيها تشبث الآباء بعدم إستقلالية الأبن درجة كبيرة - يفشل هذا الأبن فيما بعد فى تكوين أسرة مستقرة هانئة. لأنه يريد «زوجة أم» وليس «زوجة شريكة» وهو ما قد لاتستطيعه الزوجة العادية. فمثل هذا الشاب يكون زوجا يريد الأخذ فقط ولايفكر فى العطاء، وليس لديه شيئا يعطيه فى حين أن العلاقة الزوجية السوية تقوم على الأخذ والعطاء المتبادل بين الزوجين .

٢- **رعاية النمو الإنفعالى فى المراهقة :**

٢-١ العمل على تعزيز ثقة المراهق فى نفسه والتغلب على الحساسية الشديدة التى يعانيها، وهذا لن يأتى إلا عن طريق تشجيعه على الإشتراك فى كل أوجه النشاط حتى يستطيع أن يثبت نفسه وتفوقه أيضا فى المجالات المختلفة. وتتضمن هذه المعاملة بالطبع البعد عن السخرية منه معايرته أو مقارنته بغيره إذا كانت المقارنة ليست فى صالحه .

٢-٢ مساعدة المراهق على الا يستغرق فى الخيال والا يستسهل اللجوء إلى أحلام اليقظة كلما واجهته صعوبة. وكثرة اللجوء إلى أحلام اليقظة علامة على سوء التوافق. وعلى الأباء أن يجعلوا واقع المراهق واقعا سارا أو على الأقل أن يكون واقعا محتملا وغير منغص. وهو أمر ممكن على الأباء إذا ما أشعروا المراهق بالحب والتفهم. فالمراهق يشعر فى أوقات ليست قليلة بالحزن والكآبة ويعانى من العزلة حتى ولو كان فى وسط أهله، لأنه يحس أن لا أحد يشاركه همومه ومشاكله، وأن الكل لاه عنه ولا يشعر بما يعانيه. فأذا أحس المراهق بأنه موضوع إهتمام ورعاية المحيطين به فأن هذا الشعور يسعده ويذهب عنه شعور اليأس والإحساس بالغربة والوحدة. وإذا وجد المراهق أن فى واقعه ما يستريح له فأنه ينشد إليه ويحاول أن يعيشه ويندمج فيه، ويقل لجوئه إلى الخيال والأحلام .

٢-٣ مساعدة المراهق على أن يحقق الفطام النفسى أو الإستقلال الإنفعالى بتشجيعه الإعتماد على نفسه وأن يسند إليه ما يستطيع أن يتحمله من مسئوليات. وإلا نحاسبه بعنف إذا أخطأ، أو لم يتصرف التصرف الصحيح معطين له الفرصة مرة أخرى، حتى لا يفقد الثقة فى نفسه. ويخطئ كثير من الأباء عندما يعوقون فطام أبنائهم نفسيا بتشجيعهم لإعتمادية أبنائهم عليهم. وأحيانا ما يكون لدى الآباء دوافع نفسية لتعطيل هذه العملية كأن يكون الطفل وحيدا ولا يرغبان أن ينفصل عنهما وحيدهما، أو يكون أحدهما أو كلاهما ينقصه الأمن ويفتقد التوازن فيتشبث بالأبن ويعطيه عطفا زائدا رغبة فى الإحتفاظ به لأنه يحفظ التوازن الهش للأباء. وفى هذه الحالات تقوى الروابط الوجدانية بين المراهق ووالديه بدل أن تستقر عند وضع معين مفسحة مكانها لعلاقات ينشئها الأبن مع راشدين آخرين خاصة مع راشد من أفراد الجنس الآخر يكون شريكا فى الحياة الزوجية .

٢-٤ يجب أن يعامل المراهق معاملة الراشد خاصة فى النصف الثانى من المراهقة وأن يعطى الفرصة ليمارس رشده. فالمراهق يجد نفسه مستحقا لمعاملة كالتى ينالها الأشخاص الراشدين فى الوقت الذى يجد فيه أن والديه لازالان يعاملانه معاملة الطفل. والآباء لهم فى ذلك بعض الحق لأنهما يجدان أن تصرفات المراهق لا زالت غير ناضجة ولا زال بعيدا عن تحمل المسئولية رغم نضجه الجسمى الذى أعطى له شكل الشخص الناضج. وهذه المعاملة من جانب الآباء تضايق المراهق وتثير غضبه وتجعله يشعر بالظلم والإضطهاد، وقد يخرج على طاعة والديه ويتحداهما .

هذا الصدام بين المراهق وأشكال السلطة الوالدية والمدرسية يمكن أن يتفاداه الآباء والمعلمون لو أشعروا المراهق بأنه كبر فعلا ويستحق معاملة مختلفة وإنه أهل للثقة، وأن يأخذوا رأيه فى المسائل التى تخصه أو تخص الأسرة أو تخص نظام العمل فى المدرسة. كما يجب أن يعرف الآباء أن المراهق لم ينضج النضج الكافى الذى يؤهله لتحمل المسئولية كاملة. ولا يجب على الآباء أن يقابلوا ثورة المراهق بثورة مماثلة. ولا يجب أن يفهموا أن هذا السلوك من جانبه تحد لسلطاتهم ومكانتهم

يقابل بالعقاب. فالمراهق شخص غير ثابت تتنازعه دوافع كثيرة وتتقاذفه أهواء مختلفة وهو يحتاج الى المساعدة والعون. وإذا ثار وتحدى والده أبان عنفوان الثورة الإنفعالية فأنه فى نهاية المرحلة يتصالح مع والديه ويكون نعم المساعد لوالديه فى تحمل المسئوليات الأسرية الإجتماعية .

٣- *التربية الجنسية* :

كثر الحديث هذه الأيام بين المربين والمهتمين بشئون التعليم عن مشكلة التربية الجنسية. وكيف يمكن أن تسهم المدرسة باعتبارها إدارة التربية المقصودة والفعالة والتى أنشائها المجتمع لتعد الناشئة إعدادا ثقافيا ومهنيا للمعيشة فى المجتمع، فكيف تسهم المدرسة فى هذا الجانب الحيوى والهام فى تربية النشئ. وهل تكون التربية الجنسية ضمن برامج الدراسة كمقرر بأسم التربية الجنسية؟ أوتتم هذه التربية من داخل المقررات القائمة والتى تسمح طبيعتها بذلك؟ وفيما يلى نبذة مختصرة عن التربية الجنسية. معناها وأهدافها ومراحلها حتى نكون على بينة من أمر هذه المشكلة التربوية والوثيقة الصلة بالنمو السوى للطفل والمراهق .

٣-١ *ماذا يقصد بالتربية الجنسية* :

التربية الجنسية هى تلك المعلومات والحقائق العلمية المتعلقة بالجوانب البيولوجية والجنسية التى تقدم للناشئة بهدف تبصيرهم بهذا الجانب من حياة الإنسان، على أن يتم ذلك فى إطار القيم الدينية والنظم الإجتماعية القائمة .

٣-٢ *ما أهمية التربية الجنسية أو جدواها* :

وفى ضوء التعريف السابق يمكن أن نتساءل : هل نحن فى مجتمعاتنا الشرقية فى حاجة إلى هذا النوع من التربية سواء فى المنزل أم فى المدرسة أم لا؟ من وجهة النظر التربوية والنفسية تكون الإجابة بالإيجاب خاصة وأن توعية الشباب بهذا الجانب الحيوى من حياتهم لا يتعارض مع القيم الدينية والخلقية للمجتمع، وإخفاء هذه المعلومات عن المراهقين لا يفيدهم بشئ، بل نجدهم مدفوعين من داخلهم

بالتقصى عن هذه المعلومات، وتكون مصادرهم فى هذه الحالة ليست فوق مستوى الشبهات ممثلة فى أفلام الجنس والكتب الرخيصة والصور الفاضحة والمعلومات الجنسية المشوهة عند المراهقين الأكبر سنا ، أو مصادر أخرى مستحدثة مثل المعلومات والصور التى تبثها شبكات المعلومات، وهذه لا تكون معدة بهدف التربية والتنشئة وإنما أعدت لأهداف أخرى .

وهكذا نجد أن كل مراهق يحصل على قدر من المعلومات الجنسية، فأذا كان الأمر كذلك فمن الأفضل أن توفر له معلومات صحيحة ومن مصادر شرعية وتكون هذه المعلومات بمثابة مناعة ضد ما يسمع أو يقرأ من معلومات مشوهة أو غير دقيقة، ولا يصدنا عن ذلك خجل أو حياء. فلا حياء فى العلم ولا حياء فى الدين. ويكفى أن نقدم هذه المعلومات فى النور حتى يذهب هذا الطابع السرى والتأثيمى لكل ما يتعلق بالجوانب الجنسية عند المراهق، وحتى يفهم المراهق الوظيفة الصحيحة للجنس فى حياتنا .

٣-٣ من يقوم بالتربية الجنسية :

وإذا أقتنعنا بأهمية وضرورة التربية الجنسية فيمكن أن نسأل : هل يقوم المنزل بهذا الدور أم تقوم به المدرسة؟ أم الأثنان معا؟. والإجابة إنه ما دمنا نتكلم عن التربية الجنسية كأحد جوانب التربية العامة. فهى مسئولية المنزل كما هى مسئولية المدرسة. ولكن بالنسبة لأوضاع معظم الأسر فى شرقنا العربى نجد أن المنزل لم يؤهل بعد فى كل البيئات على الأقل للقيام بهذه المهمة، مما يلقى العبء الأكبر فيها على المدرسة يوضاعف من مسئوليتها فى هذا الصدد ولكن ليس معنى ذلك أن المعلمين وحدهم هم الذين يحتكرون هذه المهمة، بل أن الأطباء ورجال الدين والأخصائين الإجتماعيين والأخصائيين النفسيين يساهمون أيضا فى أداء هذه الوظيفة، مع عدم إستبعاد ولى الأمر المستنير من المشاركة. المهم أن يكون الشخص المشارك على قدر كاف من الثقافة فى العلوم المرتبطة بالمشكلة مثل العلوم البيولوجية والعلوم الإجتاعية والعلوم الدينية، وأن يكون متمتعا أيضا بدرجة كافية من الإتزان الإنفعالى والصفات الخلقية الطيبة .

٣-٤ متى تبدأ التربية الجنسية :

وإذا ما سألنا أنفسنا هذا السؤال فتكون الإجابة أن هذه التربية تبدأ منذ الطفولة لأن إهتمام الطفل بالأمور الجنسية يبدأ فى وقت مبكر من حياته، حيث يكون مهتما بالتعرف على الفروق التشريحية بينة وبين أفراد الجنس الآخر. ويسأل مثل هذه الأسئلة لوالدته. وغالبا مالايجد إجابة شافية. وقد يظن البعض أن التربية الجنسية لا تبدأ إلا فى المراهقة ولكن الأصوب أن تبدأ هذه التربية من وقت أن يتسا ءل الطفل مثل هذه الأسئلة. فهى تبدأ عندما تجيب الأم على أسئلة الطفل. ويجب أن تبدأ التربية الجنسية فى الطفوله أيضا حتى يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة ولديه رصيد من المعلومات الصحيحة مما يساعده على إجتياز أزمة المراهقة بسلام وتجنبه كثيرا من المشكلات السلوكية المرتبطة بالجانب الجنسى التى نصادفها عن عدد من المراهقين والمراهقات .

٣-٥ كيف تقدم المعلومات الجنسية :

القاعدة الأساسية فى التربية الجنسية خاصة فى المنزل هى أن المعلومات تقدم عندما تتطلب إجابة الطفل على سؤال له ذلك، على أن تكون الإجابة على قدر السؤال فقط وبمستوى يتناسب مع إدراكه. فالطفل فى طفولته الباكرة يهتم بجسمه ويتجه بالسؤال إلى والدته عن الفرق بيه وبين أخته أو أخيه ولما ذا كانت هذه الفروق. وفى الطفولة المتأخرة يتحول إهتمام الطفل إلى محاولة معرفة دور الأم فى عملية الإنجاب ويسألها خاصة رذا كانت حاملا - عن الجنين - وكيف جاء إلى بطنها ؟ وكيف سيأتى إلى العالم؟ وفى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة نجد ميلا عنده إلى معرفة دور الأب فى الحمل والإنجاب. ولذا فأن المعلومات الجنسية لا تقدم مرة واحدة إلى الطفل، ولكن حسب سنه ودرجة نضجه وفى الوقت الذى يحتاج فيه إلى المعرفة ليكون مهيئا لها .

٣-٦ ماذا نقدم من معلومات فى التربية الجنسية :

أما المعلومات التى تقدم للطفل والمراهق فى التربية الجنسية فهى تتمثل فى مضمون هذه التربية. ويرى كثير من الباحثين أن المعلومات الأتية معلومات أساسية

ويجب أن يعرفها الطفل والمراهق :

- الفروق التشريحية بين الذكر والأنثى .
- عملية التكاثر عند النبات والحيوان والإنسان .
- الفروق التى توجد بين الأفراد فى مختلف جوانب النمو الجنسى .
- الأسباب التى تؤدى إلى فروق فى الجوانب الجنسية .
- تشريح أعضاء الجهاز التناسلى كأحد أجهزة الجسم كالجهاز التنفسى والهضمى .
- معرفة وظائف الأعضاء للجهاز التناسلى كأحد أجهزة الجسم الأخرى .
- لماذا ينزل المجتمع الدافع الجنسى منزلة خاصة ؟
- الجنس لا يمارس من جانب الأفراد إلا فى أطار الزواج. والحكمة من ذلك .
- عملية الإتصال الجنسى ووظائفها الحيوية والإجتماعية .
- علاقة الرجل بالمرأة متعددة الجوانب وتتعدى الجانب الجنسى .

٣-٧- هل يكون هناك منهج مستقل للتربية الجنسية ؟

ليس من الضرورى أن يضم المعلومات السابقة منهج مستقل معين، بل أن كافة العلوم تستطيع أن تقدم ما يرتبط بها من هذه المعلومات فى سياق المعرفة التى يفسرها للتلاميذ، حتى يكون فهم الطفل أو المراهق فهما شاملا وطبيعيا لسنه من سنن الطبيعة توجد عند النبات وعند الحيوان كما هى عند الإنسان. ولذا يمكن أن يأخذ الطفل فكرة كاملة عن عمليات التكاثر فى النبات والحيوان فى البداية، بحيث تمثل هذه المعلومات المدخل الطبيعى لدراسة الجنسية والتكاثر عند الإنسان. ويمكن أن يستخدم المنهج المقارن فعند دراسة الأجزاء والأعضاء والعمليات فى النبات والحيوان يمكن أن يشير إلى الإنسان أيضا. وكما أشرنا فأننا سنحتاج إلى رجل الدين ليحاضر داخل برنامج التربية الجنسية عن الموضوع من الزاوية الدينية. كما أن الأخصائيين النفسيين والإجتماعيين سيتناولون الموضوع أيضا من الزوايا النفسية والإجتماعية .

خاتمة
فى التحول من المراهقة الى الرشد

لا يكاد علماء النفس يختلفون فى تحديد بداية المراهقة، ولكنهم يختلفون فى تحديد نهايتها كما سبق أن ذكرنا فى مقدمة هذا الباب. وذلك لأن دلالات النضج العقلى والإنفعالى والإجتماعى ليست واضحة، كما أن متغيرات إجتماعية ليست ثابتة تتدخل فى تحديد نهاية هذه المرحلة .

فالمراهق يحقق النضج العضوى فى الثامنة عشر مثلا، كما يحقق فى نفس السن تقريبا النضج العقلى. ولكن الأمر ليس بهذه البساطة لأن التحول إلى الرشد لا يتم بالنضج العضوى والنضج العقلى فقط، ولكن أيضا بالنضج الإنفعالى والنضج الإجتماعى، وهما المظهران اللذان يتأخر نضجهما وهما اللذان يعتبران شرطا لتكوين هوية المراهق. وإذا ما تأخر تكوين الهوية فأن ذلك قد يرتد ويعود على أداء المراهق العقلى ويعوق توافقه النفسى والإجتماعى، ونوضح ذلك فيما يلى .

إذا كان المراهق يستطيع أن يمارس كل أنواع التفكير الإستدلالى والنقدى والإبتكارى فأن الإضطراب الوجدانى القائم قبل تكوين الهوية لازال يشوش عليه هذا التفكير وبوجهه وجهات خاصة، أهمها أن يجعل تفكير المراهق رغم نضجه - منحصرا داخل الفرد أكثر ما هو موجه إلى الخارج وتشوبه لذلك نزعة غير قليلة من التحيز. ولا يتجه التفكير إلى الخارج إلا إذا حقق المراهق قدرا معقولا من الإستقرار الإنفعالى والذى يتمثل فى نجاحه فى تكوين هوية محددة له، وبذلك تخلو نفسه من الصراعات والتوترات والتناقضات وعدم الإتساقات الحادة التى كانت تنتاب حياته النفسية قبل تكوين الهوية والتى كانت تجذب إنتباهه إلى داخل نفسه. وبتكوين الهوية ووصول المراهق إلى درجة طيبة من الثبات الإنفعالى تتوجه العمليات العقلية لخدمة تكيفه فى الوسط الذى يعيش فيه. فيصبح الخيال واقعيا

فى خدمة أهداف الفرد وحل مشاكله بعد أن كان خيالا جامحا ، وينصب الإنتباه على الأمور التى يقابلها المراهق فى حياته، ويتحول التفكير إلى البحث عن أفضل السبل لتحقق أهداف المراهق فى الإطار الإجتماعى بحيث يكون مواطنا نافعا لنفسه ونافعا للآخرين. ويتحول صدامه مع المجتمع الذى كان قائما فى النصف الأول من المراهقة إلى ولاء له .

وهكذا يبدو لنا أن تكوين الهوية المعتمد على الإتزان الإنفعالى هو الفيصل فى عملية النضج الشامل، وبالتالى يكون المراهق مهيئا للإنتقال من المراهقة - مرحلة التحول من الطفولة إلى الرشد - إلى مرحلة الرشد فعلا. ومما يساعد على الإتزان الإنفعالى - كما بينا - تحقيق رغبة المراهق فى أن يعامل باحترام وتحقيق رغبته فى الإستقلال وشعوره بالحرية فى إتخاذ القرارت التى تخصه أو على الأقل المشاركة فيها والسماح له بتحمل قدر من المسئولية. ومن هذه العوامل أيضا تناسب آمال المراهق وأهدافه مع إمكانياته العقلية والإجتماعية والإقتصادية، ولكن من العوامل مالا يتحقق له بسرعة مثل الإشباع الجنسى الذى يتأخر كثيرا لدى المراهقين

وإذا كان إنتهاء المراهق من دراسته إلتحاقه بالعمل يمكنه من الحصول على الإعتراف الإجتماعى به ويصنع له مكانة إجتماعية لم تكن له من قبل، فأن الأهلية الإجتماعية الكاملة لا يحصل عليها المراهق إلا عند الزواج وتكوين أسرة. وفى ظروف المجتمعات الحديثة يتأخر هذا الهدف ويصبح وراء طاقة عدد كبير من الشباب لفترات تطول شيئا فشيئا مع الإرتفاع المستمر لتكاليف تكوين الأسرة، وبالتالى ينشأ لدينا وضع يكون فيه المراهق مؤهلا للدخول فى مرحلة الرشد ولكن ينقصه خطوة الزواج وإنشاء الأسرة التى يكمل بها وضعه الإجتماعى. ولا يعنى هذا بالطبع أن الفرد لكى يحقق عضويته فى المجتمع لابد وأن يتزوج، ولكن يعنى أن العضوية الكاملة فى الحياة الإجتماعية رهن تكوين الأسرة .

وهكذا يتضح لنا أن المراهق عندما يحقق هويته الخاصة فهو يستطيع إذن أن يتوافق على المستوى الشخصى وعلى المستوى الإجتماعى. فتكوين الهوية آخر مظاهر الإنتقال من المراهقة الى الرشد. ويستطيع المراهق حينئذ أن يتحمل مسئولياته الفردية ومسئولياته الإجتماعية بالكامل، وأن يعيش كذلك مع نفسه - وبالتالى مع المجتمع - فى وئام .

والحمد لله من قبل ومن بعد

المراجع

١- أحمد ذكى، الأسس النفسية للتعليم الثانوى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٢ .

٢- انا ستازى، فولى (جون) ترجمة باشراف السيد محمد خيرى، مصطفى سويف : سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، الجزء الأول، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة ب.ت .

٣- بياچيه (چان) ترجمة (محمد خيرى حربى) : الحكم الخلقى عند الأطفال، وزارة التربية والتعليم، مكتبة مصر القاهرة، ١٩٥٦ .

٤- توم (دوجلاس) : ترجمة (أسحق رمزى) مشكلات الأطفال اليومية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٠.

٥- جابر عبد الحميد جابر، علم النفس التربوى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨١ .

٦- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى : معجم علم النفس والطب النفسى (ثمانية مجلدات) دار النهضة العربية القاهرة، ١٩٨٨- ١٩٩٠ .

٧- جولدز (بى) ترجمة (المجمع اللغوى الأردنى) : البيولوچى (جزءان) ١٩٨٠ .

٨- جيزل (ارنولد) وأخرون ترجمة (عبد العزيز توفيق جاويد) : الطفل من الخامسة إلى العاشرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٧ .

٩- جيزل (ارنولد) وأخرون ترجمة (عبد العزيز توفيق جاويد) : الشباب بين العاشرة والسادسة عشرة، دار الطباعة الحديثة القاهرة، ١٩٥٩ .

١٠- رمزية الغريب : العلاقات الإنسانية فى حياة الصغير ومشكلاته اليومية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٦٧ .

١١- زكريا إبراهيم : المشكلة الخلقية، سلسلة مشكلات فلسفية، مكتبة مصر القاهرة، ١٩٦٩ .

١٢- سوين (ريتشارد) : ترجمة (أحمدعبد العزيز سلامة) : علم الأمراض النفسية والعقلية، دار

النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٩ .

١٣- صلاح مخيمر : تناول جديد للمراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، ١٩٨٧

١٤- عبد الرحمن بدوى : الأخلاق النظرية، وكالة المطبوعات - الكويت ١٩٧٤ .

١٥- عبد المنعم المليجى : النمو النفسى، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٥٧ .

١٦- عطية محمود هنا، محمد عماد الدين إسماعيل : كراسة الملاحظة لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الإجتماعى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٩ .

١٧- علاء الدين كفافى : التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، دار هجر للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٩

١٨- علاء الدين كفافى : تقدير الذات فى علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفى، المجلة العربية للعلوم الإنسانية - جامعة الكويت، العدد ٣٥، المجلد ٧ ، صيف ١٩٨٩ص، ١٠٠-١٢٨ .

١٩- علاء الدين كفافى، مايسة النيال : صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية، دار المعرفية الجامعية،. الإسكندرية، ١٩٩٥ .

٢٠- علاء الدين كفافى : خطة لدراسة تجريبية لتنمية السلوك الخلقى عند تلاميذ المرحلة الثانوية. مكتبة معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة، ١٩٩٦

٢١- علاء الدين كفافى : الإتجاهات الحديثة فى بحوث التوافق الإجتماعى، مكتبة معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ١٩٩٦ .

٢٢- علاء الدين كفافى : الصحة النفسية، دار هجر للطباعة والنشر (ط٤) القاهرة، ١٩٩٧ .

٢٣- فرويد (سيجموند) ترجمة (أحمد عزت راجح) : محاضرات تمهيدية فى التحليل النفسى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٥٢ .

٢٤- فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربى (ط٢) القاهرة، ١٩٧٥

٢٥- فؤاد أبو حطب، أمال صادق : نمو الإنسان، مكتبة الأنجلو المصرية (ط٢) ١٩٩٠ .

٢٦- كونجر (چون)، موسن (بول)، كيجان (جيروم) ترجمة (عبد العزيز، جابر عبد الحميد)، سيكولوجية الطفولة والشخصية، دار النهضة العربية ١٩٧٠ .

٢٧- ماير (أدولف) ترجمة (هدى قناوى) : ثلاث نظريات فى النمو النفسى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٨١ .

٢٨- الإمام محمد عبد القادر الرازى : مختار الصحاح، المطبعة الأميرية (ط٣) القاهرة ١٩١١ .

٢٩- محمد عماد الدين إسماعيل، محمد أحمد غالى: الإطار النظرى لدراسة النمو، دار القلم، الكويت ١٩٨١ .

٣٠- محمد عماد الدين إسماعيل : الطفل من من الحمل إلى الرشد (جزءان) دار العلم، الكويت ١٩٨٩ .

٣١- مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط (ط٢) دار المعارف القاهرة، ١٩٧٢ .

٣٢- ميد (مرجريت) ترجمة (نعيمة محمد السيد): النمو والتربية فى المجتمعات البدائية، دار النهضة العربية. القاهرة، ب.ت .

٣٣- يوسف مراد : مبادئ علم النفس العام، دار المعارف. القاهرة ١٩٦٢ .

34- Adler, A. (1956): The Individual Psychology of ALFRED ADLER Edited by Ansbacher, H. & Ansbacher, R. ***New York, Basic book***

35- Ainsworth, M. & Wittig, B. (1969): Attachment and Exploratory Behavior of One-Year-Old in a Strange Situation, In B. M. Foss (Ed) determinats of infant behavior, Vol. 4, London

36- Ainsworth, M. (1973): The Development of The Infant-Mother

Attachment. In B.M. Caldwell & H. Riciuti (Eds) Review of Child Development and Research. (vol.3) child Development and Social Policy pp. 1-94. University of Chicago

37- Ainsworth. M. (1979): Infant-Mother Attachment, American psychologist. 34. 932-937

38- Ainsworth. M. (1989): Attachment's Beyond Infancy. American Psychologist. 44. 709-716

39- Anthony. E. (1970): The Behavior Disorders of Children. In P. Mussen (Ed) Carmichael's Manual of Child Psychology. vol.2. New York. Wiley

40- Archer. S. (1982): The Lower Age Boundaries of Identity Development, Child Development. 53

41- Bates. E. Bretherton. I. Beeghly-Smith. M. & McNew. S. (1982): Social Bases of Language Development : A Reassessment in H.W. Reese & L.P. Lipsitt (Eds) Advances in Child Development and Behavior (vol.16. pp. 8-68) New York. Academic Press

42- Bee. H. (1995): The Developing Child (7th. ed). **Harper Collins College Publishers**

43- Bell. L. Bell. D. (1982): Family climate and the role of the female adolescent determinants of adolescent functionning. Family relations. 31. 519-527

44- Belsky. J. (1981): Early human experience. A Family Perspective. Developmental Psychology 17 (1) 3-23

45- Borke, H. (1971): *Interpersonal perspection of young children's. Egocenterism or Empath?.* Developmental Psychology, 5, 263-269

46- Bowlby, J. (1969): *Attachment & loss (vol.1) Attachment,* ***New York, Basic Books***

47- Bronfenbrenner, U. (1989): *Ecological Systems Theory. Annals of Child.* Child Development, 6, 187-249

48- Brownell, C. Brown, E. (1992): *Peers and Play in Infants and Toddlers.* In V.B.V. Hasselt & M. Hersen (Ed) Handbook of Social Development: A life span perceptive pp. 183-200. ***New York plenum press***

49- Butler, R. (1990): *The Effects of Mastery and Competitive Conditions on Self-assessment at Different Age.* Child Development, 61, 201-210

50- Carey, S. (1988): *Are Children Fundamentally Different Kinds of Thinkers and Learners than Adults?* In K. Richardson and S. Sheldon (Ed) Cognitive Development to adolescence, Hills dale, N. J. Erlbaum

51- Cohn, S. & Beckwith, L. (1977) : *Caregiving behaviors and Early Cognitive Development as Related to Ordinal Position in Preterm Infants.* Child Development, Vol. 48, No. 1, 152-157

52- Cote, J. & Leivne, C. (1988): *A Critical Examination of The Ego Identity Status Paradigm.* Developmental Review 8, 147-184

53- Crains, R. (1991): *Multiple Metaphors for a Singular Idea.* Devel-

opmental Psychology, 27, 23-26

54- *De Boysson-Bardies, B. Sagart, L. & Durand, C. (1984): Discemible Differences in the Babbling of Infants According to Target Language, J. of Child Language, 11, 1-16*

55- *Demo, D. (1982): Sex Differences in Cognition. A Review and Critique of The Longitudinal Evidence. Adolescence, 17(68) 779-788*

56- *DeMott, R. (1978): The Visually Handicapped. In N.C. Haring (Ed) Behavior of Exceptional Children (2nd ed) Columbus, OH : Charles E. Merrill*

57- *Dignan, M. (1965): Ego Identity and Maternal Identification, Journal of Personality and Social Psychology, 1, 476-488*

58- *Dworetzky, J. & Davis, N. (1989): Human development. A Life Span Approach,* ***West Publishing Company, New York***

59- *Eccles, J. & Wigfield, A. & Harold, R. Blumield, P. (1993): Age and Gender Differences in Children's Self and Task Perceptions During Elementary School, Child Development 64, 830-847*

60- *Elkind, D. & Bowen, R. (1979): Imaginary Audience. Behavior in Children and Adolescents. Developmental Psychology, 15, 38-44*

61- *Elkind, D. (1967): Egocenterism in Adolescence. Child Development, 38, 1025-1034*

62- Felson, R. (1990): Comparison Processes in Parent's and Children's Appraisals of Academic Performance. Social Psychology Quarterly, 53, 264-273

63- Flavell, J. Green, F. & Flavell, E. (1989): Young Children's Knowledge about Visual Perception: Further evidence for the level 1, level 2 distinction, Developmental Psychology, 17, 99-103

64- Fogelman, K. (1970): Piagetian Tests for The Primary School. London: **National Foundation for Educational Research in England and Wales**

65- Gange, R. (1968): Contribution of Learning to Human Development. Psyhological Review, 75

66- Gelman, R. (1972): The Nature and Development of Early Nnmber Concepts. In H.W. Reese (Ed) Advances in Child Development and Behavior (vol. 7) New York, Academic Press

67- Gibson, E. (1963): Development of Perception: Discrimination of Depth Compared with Discrimination of Graphic Symblos. Monographs of the Society for Research in Child Development, 28 (2, serial No. 86)

68- Gibson, E. (1988): Exploratory Behavior in The Development of Perceiving, Acting and Acquiring of Knowledge. Annual Review of Psychology, 39, 1-41

69- Godbery, S. (1980): Effects of Restricting First Garder's T.V. Viewing on Leisure Time Use, IQ chang and Cognitive Style, J. of Applied Developmental Psychology, 1, 45-57

70- Harris, A. C. (1986): *Child Development.* ***West Publishing Company, New York***

71- Harter, S. (1982): *The Percieved Competence Scale for Children.* *Child Development, 53, 87-97*

72- Harter, S. & Mansour, A. (1992): *Developmental Analysis of Conflict Caused by Opposing Attribute in Adolescent. self-portrait.* *Developmenial Psychology, 28,251-260*

73- Harter, S. & Pike, R. (1984): *The Pictorical Perceived Competence Scale for Young Children.* *Child Development, 55, 1969-1982*

74- Havighurst, R. (1953): *Human Development and Education.* ***Longmans, New York***

75- Hetherington, E. (1972): *Effects of Father Absence of Personality Development in Adolescent Daughters.* *Developmental Psychology, 7, 313-326*

76- Hertherington, E. (1979): *Divorce : A Child's Perspective.* *American Psychologist, 34(10), 851-858*

77- Higham, E. (1980): *Variations in Adolescent Psychohormonal Development.* ***In Adelson (Ed) Handbook of Adolescent Psychology, New York, wiley***

78- Hola, S. Chandler, M. & Fritz, A. (1991): *Fledgling Theories of Mind: Deception as a Market of Three-Year-Old Understanding of False Belief.* *Child Development, 61, 653-663*

79- Hollos, M. & Cowan, P. (1973): *Social Isolation and Cognitive*

Development : Logical Operations and Role-Taking Abilities in Three Norwegian Settings. Child Development, 44, 630-641

80- *Hurlock, E. (1968): Developmental Psychology,* **McGrow Hill, New Delhi**

81- *Inhelder, B. & Piaget, J. (1964): Early Growth of Logic in The Child : Classification and seriation,* **New York, Harper, and Row**

82- *Jackline, C. & Maccoby, E. (1978): Social Behavior at Thirty-Three Months in Same-Sex and Mixed-Sex dyads.* Child Development, 49, 557-569

83- *Jackline, C. (1989): Female and Male: Issues of Gender, American* Psychologist, 44, 127-133

84- *Jersild, A. & Brooke, J. & Brooke, D. (1978): The Psychology of Adolescence,* **New York, Macmillan**

85- *Jones, E. (1969): Needs of Negro Youth.* In G. D. Winter & E.M. Nuss (Eds) : The Young adults, Identity and awareness, Glenview, Il : Scott, Foresman

86- *Kagan, J. (1976): Emergent Themes in Human Development,* American Scientist, 64, 186-196

87- *Klaus, M. & Kenell, J. (1976): Maternal-Infant Bounding.* **St. Louis C.V. Mosby**

88- *Kohlberg, L. (1964) : Stages and Sequences. The Cognitive Developmental Aproach to Socialization* in Goslin, D. A. (Ed) Handbook of Socialization, Theory and Resea-

rch, Vol. 1, New York, Russell Sage Foundation 383-432

89- Kuhn, D. (1992): Cognitive Development, In M. H. Bornstien & M. E. Lamb (Ed) Developmental Psychology: An Advanced Textbook, Hillsdale, NJ, Erlbaum

90- Leona, M. (1978): An Examination of Adolescent Clique Language in a Suburban Secondary School, Adolescence 13, 495-502

91- Lewis, M. & Brooks, J. (1978): Self-knowledge and Emotional Development in M. Lewis & L. Rosenblum (Ed) the Development of Affect, pp. 205-226, **New York, Plenum Press**

92- Lewis, M. (1991): Ways of knowledge: Objective Self-Awareness of Consciousness. Developmental Review, 11, 231-243

93- Llewely & Osborne (1990): Women's lives, **London: Routledge**

94- Lomas, P. (1965): Passivity and Failure of Identity Development. International Journal of Psychoanalysis, 46, 438-454

95- MacDonald, K. (1992): Warmth as Developmental Construct : An Evolutionary Analysis. Child Development, 63, 753-773

96- Marcia, J. (1966): Development and Validation of Ego Identity Status, J. of Personality and Psychology 3, 551-558

97- Marcia, J. (1980): Identity in Adolescence In J. Adelson (Ed) Handbook of Adolescent Psychology pp. 159-187,

New York, Wiley

98- McPhail, P. (1982): Social and Moral Education, **Basil Blackwell, Oxford, England**

99- Meilman, P. (1979): Cross-Sectional Age Changes in Age Identity Status During Adolescence. Developmental Psychology, 15, 230-231

100- Munuchin, S. (1984) : Family Kaliedoscope. **Cambridge MA. Harvard University Press**

101- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977): The Development of Self-Conceptions from Childhood to Adolescence. Developmental Psychology 13, 314-319

102- Morrison, F. Holmes, O. Haith, M. (1974): A Developmental Study of The Efects of Familiarity on Short-Term Visual Memory. J. of Experimental Child psych., 18, 412-425

103- Munro, G. & Adams, G. (1977): Ego-Identity Formation in Collage Students and Working Youth. Developmental Psychology, 13, 523-524

104- Murray, J. (1980): Television and Youth: 25 Years at Research and Controversy Boys Town, NB: **The Boys Town Center for the Study of Youth Development**

105- Muuss, R. (1982): Social Cognition: David Elkind's Theory of Adolescent's Egocenterism. Adolescence, 17(66) 249-265

106- Myers, B. (1987): Mother-Infant Bonding as a Critical Period, In

M. H. Bornstein (Ed) Sensitive periods in Development: Interdisciplinary Perspective pp. 223-246. Hillsdale. NJ: Erlbaum

107- Nelson, K. (1973): Structure and Strategy in Learning to Talk. Monographs of The Society for Research in Child Development. 38. serial No. 149

108- Ogra, P. (1982): Human Milk and Breastfeeding. An Update on The State of Theart. Pediatric Resarch. 16(4) 266-271

109- Parten, M. (1932): Social Participation Among Preschool Children, J. of Abnormal and Social Psychology. 27. 244-269

110- Patterson, G. (1980): Mothers: The Unacknowledged Victims. Monographs of the Society for Research in Child Development. 45 (serial No. 186)

111- Peterson, A. & Taylor, B. (1980): The Biological Approach to Adolesence: Biological Change and Psychological Adaption. In J. Adelson (Ed) Handbook of Adolescent Psychology. New York. wiley

112- Piaget, J. (1969): The Mechanism of Perception, **London, Rouhedge (originally published in 1961)**

113- Riegel, K. (1975): Adult Life Crisis: A Dialectic Interpretation of Development. In N. Datan & L. Ginsberg (Ed) Life Span Developmental Psychology: Normative Life Crisis pp. 99-128. **New York Academic Press**

114- Rosenthal, M. K. (1982): Vocal Dialogues in The Neonatal Period. Developmental Psychology. 18. 17-21

115- Rowel, I. & Marcia, J. (1980): *Ego Idenity status, Formal Operationa and Moral Development.* Journal of Youth and Adolescence, 9, 87-99

116- Rubin, K. Watson, K. & Jambor, T. (1978): *Free-Play Behaviors in Preschool and Kindergarten Children.* Child Development 49, 534-536

117- Ruffman, T. & Olson, D. (1989): *Children's Ascriptions of Knowledge to Others.* Developmental Psychology, 25, 601-606

118- Sameroff, A (1983): *Developmental Systems: Contexts and Evolution* In W. Kessen (Ed) Handbook of Child Psychology: vol.1 History, Theory and Methods pp. 237-294, New York, Wiley

119- Schaefer, E. (1989): *Dimensions of Mother-Infant Interaction: Measurement, Stability and Predictive Validity.* Infant Behavior and Development, 12, 379-393

120- Shatz, M. & Gelman, R. (1973): *The Development of Communication Skills: Modifications in The Speech of Young Children as a Function of Listener.* Monograph of the Society for Research in Child Development, 38(5) 1-37

121- Sigelman, C. & Shaffer, D. (1995): *Life-Span Human Development* **(2nd ed) Brooks Cole Publishing Company, Pacific Grove, California**

122- Simmons, R. Rosenberg, F. & Rosenberg, M. (1973): *Disturbance in Self-Image at Adolescence.* American Sociological Review, 38, 553-568

123- Sroufe, L. & Rutter, M. (1984): The Domain of Developmental Psychopathology. Child Development, 55, 17-29

124- Staffieri, J. (1976): A Study of Social Stereotypes of Body Image in Children, J. of Presonality and Social Psychology, 7, 101-104

125- Stein, A. & Friedrich, L. (1975): Impact of Television on Children and Youth. In E. M. Hetheington (Ed) Review of Child Development Research vol.5, Chicago, **University of Chicago Press**

126- Stoneman, Z. & Brody, G. (1981): Peers As Mediators of Television Food Advertisments Aimed at Children. Developmental Psychology, 17(16) 853-858

127- Streitmatter, J. (1993): Gender Differences in Identity Development. An Examination of Longitudinal Data. Adolescence, 28, 28, 55-66

128- Turkheimer, E. & Gottesman, I. (1991): Individual Differences and The Canalization of Human Behavior. Developmental Psychology, 27, 18-22

129- Turner, J. & Helms, D. (1991): Life Span Development **(4th. ed) Holt Rinehart and Winston Inc. Chicago**

130- Waxman, S. & Hatch, T. (1992): Beyond The Basics : Preschool Children Label Objects Flexibly at Multiple Hierarchical Levels. Journal of Child Language, 19, 153-166

131- Watson, R. & Lindgren, H. (1979): Psychology of Child and The Adolescent. **Macmillan Publishing Co. Inc. New York**

132- Wellman, H. & Lempers, J. (1977): The Naturalistic Communicative Abilities of Two-Years-Old. Child Development, 48, 1052-1057

133- White, B. Castle, P. & Held, R. (1964): Observation on the Development of Visually Directed Reaching. Child Development, 34, 349-365

134- Williams, I. Zabrack, M. & Joy, L. (1982): The Portrayal of Agression on North American Television, J. of Applied Social Psychology, 12(5) 360-380

135- Wolf, F. & Larson, G. (1981): On Why Adolescent Formal Operations May Not Be Creative Thinkers. Adolescence, 16(62) 345-348

فهرس تفصيلى لموضوعات الكتاب

الباب الأول
علم النفس الإرتقائى

الموضوع والنظرية

الباب الثالث

سيكولوجية المراهقة

رقم الإيداع ٩٧/١٤٠٥٧

I . S . B . N : 977 - 256 - 171 - 9

هجر

للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان

المكتب : ٤ ش ترعة الزمر – المهندسين – جيزة

☎ ٣٤٥٢٥٧٩ – فاكس ٣٤٥١٧٥٦

المطبعة : ٢ ، ٦ ش عبد الفتاح الطويل

أرض اللواء – ☎ ٣٤٥٢٩٦٣

ص . ب ٦٣ إمبابة